

Šolsko svetovalno delo

Letnik XXVI
2022

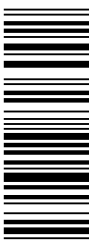
3

**Svetovalno delo
in ranljive skupine**



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ISSN 1318-8267 ■ Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana



Slika na naslovnici:
Andraž Šalamun,
Brez naslova (nebo),
2008, akril na juto,
152 x 73 cm



ŠOLSKO SVETOVALNO DELO,
letnik XXVI
številka 3
Ljubljana 2022
ISSN 1318-8267

Uredništvo:

Dr. Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica)
Mag. Cvetka Bizjak, Zavod RS za šolstvo
Dr. Sonja Čotar Konrad, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
Dr. Ksenija Domiter Protner, I. gimnazija Maribor
Dr. Petra Gregorčič Mrvar, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Mag. Tamara Malešević, Zavod RS za šolstvo
Dr. Tina Pirc, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo
Dr. Miloslav Postrak, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo
Božena Stritih, Vrtec Najdihojca Ljubljana
Marina Vidmar, OŠ Majde Vrhovnik Ljubljana
Dr. Tina Vršnik Perše, Univerza v Maribor, Pedagoška fakulteta
Dr. Nataša Zrim Martinjak, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
Mag. Sandra Jensen, ISOP-Schulsozialarbeit, Graz, AUT
Dr. Mária Matulčíková, Univerzita Komenského, Bratislava, SVK
Dr. Vida Vončina Vodeb, Victoria University, Melbourne, AUS

Urednica založbe:
Simona Vozelj

Jezikovni pregled:
Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščini:
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec Škraba s.p.

Oblikovanje:
Simon Kajtna

Računalniški prelom:
Design Demšar d. o. o.

Tisk:
Present d. o. o.

Naklada:
570 izvodov

Izdajatelj in založnik:
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki:
dr. Vinko Logaj

Naročila:
Zavod RS za šolstvo – Založba,
Poljanska cesta 28,
1000 Ljubljana
faks: 01/30 05 199
e-pošta: zalozba@zrss.si

Letna naročnina (3 številke): 31,00 € za šole in druge ustanove; 23,25 € za individualne naročnike; 12,00 € za dijake, študente, upokojence; cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,00 EUR.
V cenah je vključen DDV.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo,
pod zaporedno številko 576.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

Kazalo

UVODNIK

- 1 Brigita Rupar

ANALIZE IN PRIKAZI

- 3 Katja Košir
Preprečevanje in obravnavanje medvrstniškega nasilja v šoli kot proces socialnega in čustvenega učenja
- 13 Simona Knavs, Barbara Bauman
Kako lahko šola razvije lasten sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa?

TEORIJA V PRAKSI

- 21 Maja Tašner
Učenci iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine in izobraževanje na daljavo
- 29 Lorena Jenšterle
Vloga vzgojno-varstvene ustanove pri obravnavi družinskega nasilja
- 40 Katarina Filipič
Odraščanje v rejniški družini – samopredstavitve



Dr. Brigita Rupar,
odgovorna urednica

Uvodnik

V tej številki revije so zbrani prispevki, ki se dotikajo pomembnega področja dela svetovalnih delavcev, to je delo z ranljivimi skupinami otrok in mladostnikov, katerih skupni imenovalac je pogosto šibko socialno in kulturno okolje. V poročilu Eurydice o stanju politik o pravičnosti v šolskem izobraževanju iz leta 2020 avtorji ugotavljajo, da je socialno-ekonomsko ozadje močan določevalac šolskih dosežkov učencev. Ravni pravičnosti so v evropskih šolskih sistemih zelo različne in so izmerjene s tremi kazalniki: kakšna je vrzel v dosežkih med učenci z zelo dobrimi in učenci s slabimi dosežki, ločeno za primarno in sekundarno stopnjo, ter vpliv socialno-ekonomskega statusa na dosežke učencev. Med podporne dejavnike za večjo pravičnost štejejo tudi načini pomoči učencem z nizkimi dosežki in dijakom osipnikom. Nekaj ilustrativnih vpogledov, kaj se na tem področju dogaja v naših šolah, prinašajo tudi članki iz te številke.

Medvrstniško nasilje je zelo dobro raziskan pojav. Ugotovitve kažejo, da strokovni delavci, ki razumejo svojo odgovornost za vzpostavljanje vključujočih razrednih skupnosti, pomembno vplivajo na zmanjšanje nasilja. Doživljanje medvrstniškega nasilja ima sicer številne škodljive posledice predvsem za ranljive skupine otrok in mladostnikov. Katja Košir med ukrepi za preprečevanje nasilja v šolah poudarja pomen skrbi za dobre odnose za katere so prvenstveno odgovorni učitelji in drugi zaposleni.

Avtorici naslednjega članka ugotavljata, da preprečevanju šolskega osipa v naši državi ne posvečamo dovolj pozornosti. Celó več, od leta 1997, ko je spremljanje

stanja šolske populacije prešlo na ministrstvo za izobraževanje, nimamo nobenih podatkov o šolskem osipu v srednjem šolstvu. V projektu CroCooS, ki so ga izvajali na Centru RS za poklicno izobraževanje, so razvili celovit sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje osipa in s tem v vključenih šolah precej povečali ozaveščenost pedagoških delavcev o tem problemu. To pa je dober nastavek za vpeljavo potrebnih sprememb.

Maja Tašner se ozre na nedavno pandemijo in zaprtje šol ter analizira pristope dela z učenci in dijaki pri šolanju na daljavo. Še posebej poudarja skrb za učence iz manj spodbudnega okolja, ki poleg materialne pomoči potrebujejo tudi konkretne učne strategije in orodja za razvijanje izvršilnih funkcij, besedišča in grafomotorike.

Med ranljivo populacijo lahko uvrstimo tudi otroke in mladostnike žrtve družinskega nasilja, ki zaradi posledic travmatskih doživetij ne morejo v celoti razviti svojih potencialov. Lorena Jenšterle predstavlja protokol ravnanja ob zaznavi nasilja nad otrokom in na kratko opisuje, kaj je pokazala analiza primerov obravnave družinskega nasilja v njihovi instituciji.

Zanimiv pristop pomoči mladostniku, ki živi v rejniški družini, opisuje Katarina Filipič v svojem članku. Za okvir svojega dela je uporabila socialnopedagoško diagnostiko in na tak način raziskala, kako mladostnik doživlja rejniško družino, kakšne odnose ima z biološko mamo, vrstniki in učitelji. Avtorica tudi na kratko povzema konkretne korake dela s tem učencem.

Brigita Rupar

Analize in prikazi

- 3** Katja Košir
Preprečevanje in obravnavanje medvrstniškega nasilja v šoli kot proces socialnega in čustvenega učenja
- 13** Simona Knavs, Barbara Bauman
Kako lahko šola razvije lasten sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa?

Preprečevanje in obravnavanje medvrstniškega nasilja v šoli kot proces socialnega in čustvenega učenja

Preventing and Treatment Peer Violence at School as a Process of Social and Emotional Learning

Katja Košir

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta

3

Izvleček

Kronično doživljanje medvrstniškega nasilja v šoli predstavlja dejavnik tveganja za psihosocialne in druge prilagoditvene težave kasneje v življenju. V prispevku povzemamo raziskovalne ugotovitve o psihosocialnih in socialnodinamičnih posledicah kroničnega medvrstniškega nasilja v oddelku ali na šoli in utemeljujemo problematičnost obravnavanja medvrstniškega nasilja kot problema posameznika; gre za družbeni problem, katerega dinamiko pomembno sodoloča socialni kontekst razreda oziroma šole. Ugotavljamo, da lahko medvrstniško nasilje razumemo le v interakciji značilnosti posameznika z značilnostmi referenčne skupine, ki ji pripada, tj. razreda. Šolsko oziroma oddelčno okolje namreč predstavlja ključni kontekst socialnega in čustvenega učenja; ima potencial, da pomembno sooblikuje socialno vedenje mladostnikov in upoštevajoč razvojne potrebe mladostnikov podpre takšna njihova vedenja, ki jim omogočajo, da svoje socialne cilje zadovoljujejo na načine, ki ne vključujejo medvrstniškega nasilja.

Ključne besede:

medvrstniško nasilje, socialno in čustveno učenje, vrstniški odnosi.

Abstract

The experience of chronic bullying at school is a risk factor for psychosocial and other adjustment problems later in life. In the paper, we summarise research findings on the psychosocial and socio-dynamic consequences of long-lasting bullying in the classroom or at school, and argue for the problematic nature of treating peer violence as an individual problem. It should be understood as a social problem whose dynamics are significantly shaped by the social context of the classroom or school. We conclude that bullying can only be understood in the interaction between the characteris-

Keywords:

bullying, social and emotional learning, peer relations.

tics of the individual and the characteristics of the reference group to which he or she belongs, i.e. the classroom. The school or classroom environment is a key context for social and emotional learning; it has the potential to significantly shape the social behaviour of adolescents and, taking into account their developmental needs, to support behaviours that enable them to meet their social goals in ways that do not involve bullying.

Uvod

Sedmošolec Mitja se pogosto norčuje iz vrstnikov. Odmore v razredu pogosto preživljajo tako, da Mitja »vzame na piko« koga izmed sošolcev ali sošolk in si potem o njem izmišlja žaljive zgodbe, ki se drugim v razredu zdijo smešne in jih zabavajo. Zadnje tedne je Maša najpogosteje tarča Mitjevega vedenja. Zbadanje se pogosto dogaja tudi med poukom. Na tinskem sestanku ste se z učitelji dogovorili, da bodo pozorni na Mitjevo vedenje in da ga bodo opozarjali ter razredničarki poročali o njegovem neprimer- nem vedenju. Mitja je prejel tudi vzgojni ukrep, a z zbadanjem ne preneha.

Mitjeva sošolka Maša, ki je v zadnjem času tarča njegovega zbadanja, je bila do nedavnega videti zado- voljna in samozavestna deklica, ki je bila vedno v družbi sošolk. Učitelje čudi, da je zadnje čase vse bolj zaprta vase ter osamljena in da se ob Mitjevem stalnem zbadanju ne postavi zase.

Učitelje čudi tudi, da se za Mašo ne postavi nobena izmed deklet, ki so (bile) njene prijateljice. Spra- šujejo se, kako so lahko otroci tako kruti in nesočutni, saj je očitno, da je Maši zelo hudo. Prav tako se sprašujejo, ali lahko sploh še kaj ukrenejo, saj kazni očitno ne ustavijo Mitjevega vedenja. Kljub zače- tnemu sočutju jih začenjata jeziti tudi Mašina pasivnost in apatičnost; zakaj se vendar ne postavi zase?

Zagotovo imate kot svetovalna delavka oziroma svetovalni delavec veliko dobrih idej, kako se lotiti opisane situacije. Morda ste s svojim strokovnim, proaktivnim pristopom ter načrtnim in sistema- tičnim razvojno-preventivnim delom pri podpiranju vključujočih razrednih skupnosti preprečili že veliko takšnih scenarijev. Zagotovo tudi veste, da je treba za učinkovito obravnavanje takšnih vr- stniških dinamik razumeti perspektivo vseh vključenih. Vendar pa empatija ni spretnost, ki bi jo imeli enkrat za vselej; je vir, za katerega si je treba stalno prizadevati in ga osveževati. Morda vam bo prispevek, v katerem predstavljam sodobna znanstvena spoznanja o socialni dinamiki medvrstniš- kega nasilja ter utemeljujem, da je preprečevanje in spoprijemanje z medvrstniškim nasiljem v šoli pomemben vidik socialnega učenja za vse učence (ne le za neposredno vpletene), pomagal nekoliko osvežiti vašo zmožnost razumeti perspektivo učencev ter vas opolnomočiti za učinkovito ravnanje.

Neravnovesje moči kot ključni element medvrstniškega nasilja

Medvrstniško nasilje je opredeljeno kot namerna uporaba telesnega, besednega, odnosnega, spol- nega ali spletnega nasilja nad vrstnikom, ki se običajno ponavlja oziroma dogaja dlje časa (glej npr. Pečjak idr., 2021). Kot medvrstniško nasilje je lahko opredeljen tudi en sam dogodek, ki ima za otroka ali mladostnika hude posledice – na primer objava žaljivega sporočila ali fotografije na druž- benih omrežjih. Ni pa vsak pretep, prepir ali konflikt medvrstniško nasilje; o medvrstniškem nasilju govorimo, kadar obstaja izrazito neravnovesje moči med tistim, ki nasilje izvaja, in tistim, ki ga doživlja: gre bodisi za prevlado v telesni moči ali pa (še pogosteje) za to, da je tisti, ki izvaja nasilje, v

Empatija ni spretnost, ki bi jo imeli enkrat za vselej; je vir, za katerega si je treba stalno prizadevati in ga osveževati.

Kot medvrstniško nasilje je lahko opredeljen tudi en sam dogodek, ki ima za otroka ali mladostnika hude posledice.

skupini bolj vpliven, ali pa je tistih, ki izvajajo nasilje, več. Tisti, ki nasilje doživlja, je tako v položaju, ko nadaljnji potek dogodkov niti ni odvisen od njegovega odziva. Ne glede na to, kaj v situaciji reče ali stori, ni zelo verjetno, da bo to spremenilo potek dogodkov. Zato odzivi odraslih, kot so »Daj ga nazaj« ali »Postavi se zase«, niso prav uporabni: če bi se učenec, ki doživlja nasilje, zmožal postaviti zase, to ne bi bilo več medvrstniško nasilje.

Kronično doživljanje medvrstniškega nasilja v šoli predstavlja dejavnik tveganja za psihosocialne in druge prilagoditvene težave kasneje v življenju (pregled v Menesini in Salmivalli, 2017; Wolke in Lereya, 2015). Pri tem raziskave kažejo, da so te posledice delno pogojene z biološkimi in nevrološkimi mehanizmi (Quinlan idr., 2020) ter da se posledice medvrstniškega nasilja v razredu ne kažejo le pri tistih, ki nasilje kronično doživljajo; opazovanje medvrstniškega nasilja v razredu predstavlja pomemben vidik nefunkcionalnega socialnega in čustvenega učenja za vse učence. Medvrstniško nasilje je namreč skupinski proces, ki presega odnos med nasilnežem in žrtvijo, saj so vanj na različne načine vključeni vsi učenci v razredu. Vrstniki so tisti, ki so (za razliko od učiteljev, pred katerimi skušajo izvajalci medvrstniškega nasilja prikriti nasilno vedenje) običajno prve in edine priče nasilnih vedenj med posameznimi učenci; oni so torej tisti, ki (1) imajo običajno največ informacij o prisotnosti medvrstniškega nasilja v razredu ter obenem (2) s svojim odzivanjem pomembno določajo nadaljnjo dinamiko medvrstniškega nasilja, ob tem pa (3) poteka proces njihovega implicitnega učenja o sebi in drugih: o tem, kako ravnati v situacijah neravnovesja moči, kakšno oporo lahko pričakujejo od drugih ter kako se ob tem spoprijemati s svojimi notranjimi konflikti.

Vrstniška skupina ima torej ključno vlogo pri pojavljanju in vzdrževanju medvrstniškega nasilja: ima to moč, da deluje preventivno ali pa da nasilje spodbuja. Ključni motiv učenca, ki izvaja nasilje, je namreč najpogosteje pridobiti socialno moč: status in dominantnost v vrstniški skupini (Olfhof idr., 2011). Dokler učenci izvajanje nasilja na različne načine odobravajo (npr. spodbujajo nasilnega učenca, nasilje se jim zdi zabavno, nasilnemu učencu pripisujejo pomemben položaj v razredu), je vedenje izvajalca nasilja nagrajeno – izvajanje nasilja mu predstavlja izvor socialne moči v razredu. Če večina razreda nasilja ne odobrava ter to jasno sporoča, nasilnežu izvajanje nasilja te moči ne daje več. Tako imajo torej opazovalci ključno vlogo pri določanju nadaljnjega razvoja dinamike medvrstniškega nasilja: oni so tisti, ki v veliki meri določajo, ali se bo nasilje nad sošolcem nadaljevalo ali ne. V najširšem smislu lahko opazovalce delimo na tiste, ki so del problema (podpihujejo, opazujejo, so prestrašeni, jih je sram oz. se počutijo krive, ker ne pomagajo), in tiste, ki so del rešitve (prosijo za pomoč, pomagajo prepoznati problem). Morda se zdi nekoliko kontraintuitivno, da postane na prehodu v obdobje mladostništva vloga opazovalcev pogosto manj konstruktivna in bolj prispeva h krepitvi problema kot v obdobju otroštva (Pouwels idr., 2018). V mladostništvu namreč obstaja velika nevarnost, da se v razredu vzpostavijo socialne norme, da je priljubljenost in visok status med vrstniki mogoče pridobiti in krepiti z agresivnim vedenjem. To je še posebej verjetno v razredih oziroma na šolah, kjer je malo premišljene in sistematizirane podpore socialnemu in čustvenemu učenju učencev in oblikovanju vključujočih se skupnosti.

Medvrstniško nasilje je skupinski proces, ki presega odnos med nasilnežem in žrtvijo, saj so vanj na različne načine vključeni vsi učenci v razredu.

Opazovalci imajo ključno vlogo pri določanju nadaljnjega razvoja dinamike medvrstniškega nasilja: oni so tisti, ki v veliki meri določajo, ali se bo nasilje nad sošolcem nadaljevalo ali ne.

Socialne norme priljubljenosti: kaj določa visok položaj med vrstniki

V vsaki socialni skupini – torej tudi v vsakem razredu – obstajajo statusne hierarhije: nekaterim članom skupine drugi člani skupine pripisujejo več socialne moči in višji status kot drugim. Kaj je

Z vidika vzpostavljanja varnega in spodbudnega vrstniškega okolja si želimo podpirati vrstniške norme, da je mogoče priljubljenost in visok položaj v skupini dosegati s prosocialnim vedenjem.

tisto, kar posamezniku omogoča visoko priljubljenost in socialni položaj v razredu, je odvisno od na priljubljenost vezanih socialnih norm razreda (Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021). Skupine se razlikujejo v tem, kaj so dejavniki tega visokega položaja – torej v tem, s kakšnimi vedenji si je mogoče pridobiti socialno moč in vpliv v razredu. Pri tem imajo na oblikovanje norm največ vpliva učenci, ki jih vrstniki zaznavajo kot najbolj priljubljene¹ – priljubljen položaj je torej samookrepljujoč.

Z vidika vzpostavljanja varnega in spodbudnega vrstniškega okolja si želimo podpirati vrstniške norme, da je mogoče priljubljenost in visok položaj v skupini dosegati s prosocialnim vedenjem (angl. *prosocial popularity norms*; Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021). To bi pomenilo, da učenci najvišji status pripisujejo sošolcem, ki se vedejo prosocialno; torej da so v razredu kot najbolj priljubljeni zaznani učenci, ki so empatični, pripravljeni pomagati, ki se postavijo za druge in si prizadevajo konflikte reševati z dogovarjanjem, ne s prevlado. Brez sistematičnega dela na področju vrstniških odnosov si je to skrajnost skoraj težko zamisliti oziroma je možna kvečjemu v nižjih razredih osnovne šole, v mladostništvu pa ob odsotnosti načrtne in senzibilne krepitve inkluzivnih razrednih vrstniških okolij ni zelo verjetna. Je pa ob takšnem scenariju bolj verjetna druga, zelo nevarna skrajnost: da se v razredu postopno razvije taka dinamika, da je mogoče svojo priljubljenost krepiti z agresivnim vedenjem (angl. *aggressive popularity norms*; Laniga-Wijnen in Veenstra, 2021). Takšen razredni kontekst je podlaga za kronično dinamiko medvrstniškega nasilja v razredu. V nadaljevanju se bom pri opisu dinamike vrstniških skupin osredotočala na to skrajnost – ker je pomembno razumeti, v kaj lahko vodi pasivno prepuščanje vrstniške dinamike in s tem socialnega in čustvenega učenja zgolj vrstniški skupini. To skrajnost je šola dolžna preprečevati. Nasilno vedenje je namreč pretežno negativno, a občečloveški pojav. Je stvar tega, kako zmoremo regulirati bodisi svojo agresivnost bodisi svojo potrebo po pozornosti in moči oziroma kako to regulira skupnost. Urjenje posameznikov in skupnosti v spoprijemanju z agresivnostjo in nasilnim vedenjem je pomembna naloga šole, saj pomeni predpogoj za ustvarjanje in ohranjanje varnega in spodbudnega vrstniškega konteksta.

Razvojne spremembe v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja: kaj se spremeni na prehodu v obdobje mladostništva

Čeprav je lahko že v obdobju otroštva medvrstniško nasilje v funkciji ustvarjanja in ohranjanja visokega položaja v vrstniški skupini, so v tem obdobju razlogi za izvajanje medvrstniškega nasilja velikokrat povezani tudi s primanjkljaji na področju socialnih veščin in samoregulacije. Učenci so praviloma nasilni do drugih, ker je to njihov naučeni vzorec pridobivanja pozornosti, ki se ga ne zavedajo, ali ker se ne zmorejo na bolj konstruktivne načine spoprijemati s svojimi negativnimi čustvi

1 Ker ste mnoge bralke in bralci te revije zagotovo seznanjeni s terminologijo, ki izhaja iz raziskovalne tradicije sociometrične preizkušnje in po kateri so kot visoko priljubljeni opredeljeni učenci, ki so visoko sprejeti pri sošolcih, se sošolci radi družijo z njimi, se mi zdi na tem mestu pomembno pojasniti razliko med sociometrično in pri vrstnikih zaznano priljubljenostjo. S sociometrično preizkušnjo merimo socialno sprejetost učencev v skupini; običajno tako, da učencem zastavimo dve sociometrični vprašanji (»Navedi (tri, pet, neomejeno) sošolce, s katerimi se najraje družiš.« in »Navedi (tri, pet, neomejeno) sošolce, s katerimi se najmanj rad/a družiš.«). Socialna sprejetost se nanaša na všečnost posameznika in sprejetost v skupini. Učenci z visoko socialno sprejetostjo so sociometrično priljubljeni: pri vrstnikih so prejeli veliko pozitivnih in malo ali nič negativnih izbir; imajo visoko socialno preferenčnost (glej Košir, 2013). Pri vrstnikih zaznana priljubljenost pa se nanaša na to, koliko vrstniki posameznika zaznavajo kot priljubljenega, vplivnega v razredu. Tipično je operacionalizirana kot število prejetih imenovanj pri vprašanju »Navedi (tri, pet, neomejeno) sošolce, ki so v razredu najbolj priljubljeni.«. Učenci, ki so zaznani kot visoko priljubljeni, so sociometrično najpogostejše kontroverzni učenci (torej učenci z velikim številom tako pozitivnih kot negativnih izbir). V nasprotju s socialno sprejetostjo (sociometrično priljubljenostjo) pomeni pri vrstnikih zaznana priljubljenost dejavnik tveganja za različne negativne izide, povezuje pa se tudi z višjo stopnjo izvajanja medvrstniškega nasilja. Ko v tem prispevku pišem o priljubljenosti, imam v mislih pri vrstnikih zaznano priljubljenost.

ter izražati svojih želja in potreb. V tem obdobju je urjenje socialnih veščin in ustreznih vzorcev socialnega vedenja pomemben vidik preprečevanja in spoprijemanja z medvrstniškim nasiljem. Za obdobje otroštva je značilno, da večina učencev nasilnega vedenja ne odobrava – izvajalci nasilja v tem obdobju običajno niso priljubljeni učenci, medtem ko tisti, ki se postavijo za viktimizirane učence (t. i. branilci žrtve), to običajno so. V tem obdobju se za preprečevanje medvrstniškega nasilja kot učinkovito kaže naslednje:

- jasno sporočanje, da nasilje ni sprejemljivo, ter pomoč učencem pri alternativnih načinih izražanja svojih čustev;
- dosledno odzivanje na medvrstniško nasilje, avtoritativen slog vodenja;
- ustvarjanje vključujočega, varnega in spodbudnega okolja za vse; jasni napotki učencem, kaj storiti, kadar so priča nasilju;
- spodbujanje konstruktivne vloge opazovalcev: kako se odzvati, da podpremo učenca, ki doživlja nasilje, in obenem poskrbeti za svojo varnost.

Na prehodu v obdobje mladostništva postanejo zadeve mnogo bolj kompleksne in zapletene. V tem obdobju pride do pomembnih kvalitativnih sprememb v socialni dinamiki medvrstniškega nasilja (Yeager idr., 2015). Poleg sprememb v sami manifestaciji medvrstniškega nasilja (več odnosnega in spletnega nasilja in manj telesnega nasilja) so na prehodu v obdobje mladostništva ključne spremembe v razlogih za izvajanje medvrstniškega nasilja ter v vrstniški dinamiki, ki medvrstniško nasilje omogoča in vzdržuje. Spremembe v socialni motivaciji učencev (visoko stremljenje po priljubljenosti, moči in statusu v razredu) so pogosto razlog tako za izvajanje medvrstniškega nasilja kakor tudi za odzive opazovalcev, ki so takšni, da vzdržujejo in krepijo dinamiko medvrstniškega nasilja (glej npr. van den Broek idr., 2016).

Tipičen mladostnik, ki izvaja medvrstniško nasilje, še zdaleč nima primanjkljajev na področju socialnih veščin. Nekatere oblike medvrstniškega nasilja zahtevajo celo zelo sofisticirane socialne veščine. V obdobju mladostništva je običajno ključni motiv za izvajanje medvrstniškega nasilja želja po priljubljenosti in statusu. Biti priljubljen je eden ključnih socialnih ciljev mladostnikov – priljubljenost je namreč pomemben vir, ki daje moč, status in več romantične pozornosti. Vendar pa je priljubljenost omejena »dobrina«; priljubljenost zahteva hierarhijo, in da postaneš član majhne skupine priljubljenih, je potrebno strateško vedenje. Del tega je lahko tudi načrtna raba (zlasti odnosne) agresivnosti. Vzdržne raziskave so pokazale, da je za to, da postaneš priljubljen, ključna kombinacija prosocialnega vedenja (vsaj do nekaterih – predvidoma bolj vplivnih – učencev v razredu) in nasilnega vedenja, ki posamezniku omogoča vzpenjanje po razredni hierarhiji (Pouwels idr., 2018). Ko pa učenec pride na položaj, postane njegov status priljubljenosti samookrepljujoč – prosocialno vedenje niti ni več potrebno ali pa je omejeno na zelo ozek krog »mojih« ljudi –, ker je priljubljen učenec tisti, ki določa »pravila igre« v skupini. Tako se oblikujejo in krepijo norme, ki omogočajo doseganje priljubljenosti z agresivnim vedenjem.

V razredih, v katerih je izvajanje medvrstniškega nasilja nagrajeno z visokim položajem v skupini ter s pripisovanjem priljubljenosti pri vrstnikih, seveda ukrepi, osredotočeni le na kaznovanje ali poskuse spreminjanja vedenja učenca, ki izvaja nasilje, ne bodo delovali – kot ne delujejo pri Mitji iz uvodne zgodbe tega prispevka. Najbrž ne obstaja nagrada (ali kazen), ki bi lahko po pomenu, ki ga ima za mladostnika, »premagala« moč nagrade, ki jo mladostnik za svoje nasilno vedenje dobi v obliki vse višjega statusa. Učenci torej niso nasilni, ker so »slabi ljudje«, ampak ker imajo od izvajanja

Učenci so praviloma nasilni do drugih, ker je to njihov naučeni vzorec pridobivanja pozornosti, ki se ga ne zavedajo, ali ker se ne zmorejo na bolj konstruktivne načine spoprijemati s svojimi negativnimi čustvi ter izražati svojih želja in potreb.

Biti priljubljen je eden ključnih socialnih ciljev mladostnikov – priljubljenost je namreč pomemben vir, ki daje moč, status in več romantične pozornosti.

nasilja neko »korist«: izvajanje nasilja se jim izplača. Preprečevanje medvrstniškega nasilja je tako v veliki meri ustvarjanje vrstniškega okolja, ki izvajanja medvrstniškega nasilja ne nagraduje. Pri tem je pomembno, da se odrasli v šoli (učitelji, svetovalna služba) zavedajo, da lahko vplivajo na vrstniške odnose ter da vzpostavljajo in krepijo vključujočih razrednih skupnosti razumejo kot svojo odgovornost. Kot zanimivost omenjam, da je v razredih učiteljev, ki medvrstniško nasilje pripisujejo predvsem dejavnikom, na katere sami ne morejo vplivati (npr. družinski in družbeni dejavniki), več medvrstniškega nasilja (Oldenburg idr., 2015), kar kaže na to, kako pomembna so funkcionalna prepričanja učiteljev o njihovi vlogi pri socialnem in čustvenem učenju učencev. Pomembno je tudi, da gre za prizadevanja na ravni šole, da s krepitevijo vključujočega okolja začnete dovolj zgodaj in da je prisotno zavedanje, da je vpliv odraslih (še posebej v obdobju mladostništva) možen izključno v pristnem in podpornem odnosu, ki sporoča, da vam je mar, da ste učencem na voljo in da ste pripravljeni na ustrezen način spremljati in sooblikovati ter s smiselnimi pravili uravnavati tudi njihovo vedenje v vrstniških odnosih.

Kakšna izkušnja je vrstniška viktimizacija

Da bi razumeli, kakšna izkušnja je vrstniška viktimizacija, je pomembno razumeti medvrstniško nasilje kot skupinski proces s perspektive žrtve. Čeprav se morda zdi čutiti empatijo do učencev, ki doživljajo nasilje, dokaj preprosto, so učenci, ki doživljajo nasilje, včasih deležni odzivov, ki kažejo, da njihove perspektive ne razumemo – od tega, da so »preveč občutljivi in da se morajo pač navaditi«, tega, da »naj si poiščejo strokovno pomoč«, do tega, da »so tudi oni prispevali svoj delež k problemu«.

Poskusimo torej stopiti v čevlje učencev, ki doživljajo medvrstniško nasilje. Kdo so? Imajo kakšne skupne značilnosti? Čeprav je bilo opravljenih veliko raziskav, s katerimi so želeli avtorji ugotoviti »psihološki profil« žrtve, sodobni avtorji (npr. Juvonen in Schacter, 2017) poudarjajo, da medvrstniško nasilje najpogosteje doživljajo učenci, ki so manj vključeni v vrstniško skupino – ki ne ustrežajo razrednim ali šolskim normam (angl. *the least fitting classmates*). Značilnosti, po katerih lahko učenci odstopajo od tega, kar skupina vrednoti kot zaželeno in »pravilno«, so lahko zelo raznolike, od različnih vedenjskih ali telesnih posebnosti, tega, da ne sledijo določenim trendom vedenja (npr. glede sloga oblačenja, športnega udejstvovanja, spremljanja vsebin na spletu), so se skupini pridružili na novo (novi učenci na šoli) do (dejanske ali pripisane) spolne usmerjenosti. Za učence, ki izvajajo nasilje, so ti najlažja tarča, saj se zanje običajno nihče ne postavi oziroma jih drugi ne zaščitijo. Zaradi vse večjega vpliva izvajalcev nasilja tudi na opazovalce postajajo učenci, ki doživljajo nasilje, vse bolj osamljeni. Tako ne trpijo le zaradi neposrednega nasilja, ki se izvaja nad njimi, pač pa tudi zaradi njegovih posledic – vse večjo socialno izolacijo. To pogosto vodi v osebne razlage tega, kar se jim dogaja, ki še dodatno poglobljajo stisko – v pripisovanje doživljanja nasilja značilnostim, ki so notranje, nenadzorljive in stabilne (angl. *characterological self-blaming attributions*). Tako si na primer učenci, ki so kronične žrtve medvrstniškega nasilja, to razlagajo kot posledico lastne »posebnosti«, »čudnosti« (na primer »Nikomur ni mar zame. Ničesar ne morem narediti, da to ustavim. To je najbrž zato, ker sem pač taka oseba.«). Takšna razlaga stisko še okrepi in prispeva k nadaljevanju viktimizacije.

Doživljanje nemoči in pripisovanje odgovornosti za dogajanje sebi (»To se mi dogaja, ker sem, kakršna_en sem.«) seveda nista dobra osnova za iskanje pomoči in za proaktivno spoprijemanje s situacijo. A izkušnja doživljanja kroničnega nasilja je praviloma izkušnja razčlovečenja in popolne nemoči, in ne bi nas smelo presenetiti, da učenci s takšno izkušnjo težko spregovorijo o tem, kar do-

Vpliv odraslih je (še posebej v obdobju mladostništva) možen izključno v pristnem in podpornem odnosu, ki sporoča, da vam je mar, da ste učencem na voljo in da ste pripravljeni na ustrezen način spremljati in sooblikovati ter s smiselnimi pravili uravnavati tudi njihovo vedenje v vrstniških odnosih.

življajo, in da redko poiščejo pomoč. Zaradi vseh omenjenih značilnosti pojava medvrstniškega nasilja je za učence, ki ga doživljajo, praktično nemogoče, da se z njim spoprijemajo sami. Pri tem nujno potrebujejo pomoč odraslih, in sicer tako v šolskem kot v družinskem kontekstu. Pomoč učencem, ki doživljajo nasilje, je lahko zelo raznolika glede na obliko nasilja, psihosocialno stanje otroka ali mladostnika, ki doživlja nasilje, ter značilnosti odnosa med izvajalcem nasilja, tistim, ki doživlja nasilje, in drugimi učenci. Načeloma pa naj bi se vedno začela s poslušanjem. Učencu, ki je doživel nasilje vrstnikov, je treba omogočiti, da spregovori o svoji izkušnji; da doživi in izrazi svojo stisko, pri čemer smo potrpežljivi, nanj ne pritiskamo in mu omogočimo dovolj časa – njegova pripravljenost spregovoriti o nasilju je odvisna tudi od zaupanja in občutja varnosti v odnosu do odrasle osebe. Bistveno je, da v nobenem primeru ne krivimo otroka/mladostnika, ki doživlja nasilje (Pečjak idr., 2021; Košir, 2013). Otroci in mladostniki imajo pravico, da so sprejeti takšni, kakršni so, če njihovo vedenje ne posega v integriteto drugih oseb; tudi otroci/mladostniki, ki kakor koli izstopajo, imajo pravico v šoli počutiti se varno. V nadaljevanju je smiselno skupaj z otrokom ali mladostnikom iskati načine, kako v situaciji vendarle postopno prevzemati nekaj nadzora; kako se postaviti zase, kako se lahko drugače odzove ob ponovnem nasilju vrstnikov in kako naj poišče pomoč. Pomembno je, da pri tem nismo pretirano zaščitniški, saj je bistveno, da se učenec sam nauči spoprijemanja s problematičnimi situacijami – pomagamo le toliko, kolikor je potrebno.

Za učence, ki doživljajo medvrstniško nasilje, je praktično nemogoče, da se z njim spoprijemajo sami. Pri tem nujno potrebujejo pomoč odraslih, in sicer tako v šolskem kot v družinskem kontekstu.

9

Ob tem je seveda ključno, da šola prevzame odgovornost dela s celotno skupino/razredom, v kateri se nasilje dogaja, še zlasti s tistimi, ki izvajajo nasilje, in tistimi opazovalci medvrstniškega nasilja, ki s svojimi odzivi krepijo izvajanje medvrstniškega nasilja.

Kaj pa vrstniki, ki medvrstniško nasilje opazujejo? Kako lahko to dopuščajo?

Dolgotrajna dinamika medvrstniškega nasilja v razredu ni problematična le za učence, ki nasilje doživljajo, temveč za vse učence, saj podpira učenje vzorcev vedenja v skupnosti, ki so izključujoči in povsem nasprotni inkluzivni kulturi. Šolsko oziroma razredno okolje predstavlja ključen kontekst socialnega in čustvenega učenja. Ima potencial, da pomembno sooblikuje socialno vedenje mladostnikov in upošteva razvojne potrebe mladostnikov podpre takšna njihova vedenja, ki jim omogočajo, da svoje socialne cilje zadovoljujejo na načine, ki ne vključujejo medvrstniškega nasilja. Pri tem velja izpostaviti specifično slovenskega okolja – namreč da učenci praviloma v enakem razrednem okolju preživijo celotno obdobje osnovne šole, kar pomeni devet let šolanja. Morebitna neugodna socialna dinamika v razredni vrstniški skupini lahko tako pomeni stabilen neugoden razvojni kontekst.

Učitelj lahko z ustreznim vedenjem v zvezi z medvrstniškim nasiljem pomembno prispeva k povečanju deleža tistih učencev v razredu, ki se aktivno postavijo za žrtev.

Socialne norme, ki se v razredu oblikujejo v zvezi s primernostjo posredovanja v primeru medvrstniškega nasilja, so eden izmed ključnih dejavnikov vedenja opazovalcev. Zlasti v nižjih razredih osnovne šole je učiteljev vpliv na te norme precejšen, učiteljeva podpora učencem, ki v primeru nasilja posredujejo in poskušajo zaščititi žrtev, pa ključna. Učitelj lahko torej z ustreznim vedenjem v zvezi z medvrstniškim nasiljem (ki vključuje tako ozaveščanje učencev kot tudi senzibilnost pri odkrivanju tega pojava in dosledno odzivanje v primeru zaznanega medvrstniškega nasilja) pomembno prispeva k povečanju deleža tistih učencev v razredu, ki se aktivno postavijo za žrtev. Ustrezno šolsko in razredno vzdušje, v katerem strokovni delavci na šoli s svojim vedenjem jasno sporočajo, da medvrstniško nasilje ni sprejemljivo, in se dosledno odzivajo na opažene in poročane oblike tega

vedenja, lahko bistveno pripomore k temu, da se zmorejo učenci medvrstniškemu nasilju v večji meri zoperstaviti in s tem preprečiti, da bi bilo nasilno vedenje orodje za pridobivanje socialne moči v skupini.

Ob tem se je treba zavedati, da je za učence zelo težko braniti sošolce, ki doživljajo medvrstniško nasilje. To še posebej velja, kadar je izvajalec nasilja zelo priljubljen učenec, tarča nasilja pa učenec, ki je v razredni hierarhiji bolj na dnu (kar je precej tipična situacija medvrstniškega nasilja). V zvezi s tem prihaja pri mladostnikih, ki opazujejo medvrstniško nasilje, do zanimive in kompleksne notranje dinamike. Tudi zgolj opazovanje medvrstniškega nasilja namreč poveča raven čustvene stiske; Nishina in Juvonen (2005) sta ugotovili, da se je pri učencih, ki so v obdobju nekaj dni opazovali izvajanje nasilja v šoli, povišala raven anksioznosti in odklonilnega odnosa do šole. Opazovalci medvrstniškega nasilja torej lahko razumejo perspektivo in stisko žrtve. Zakaj torej posredujejo le v majhnem deležu primerov?

Postaviti se za viktimiziranega učenca in s tem nasprotovati običajno zelo priljubljenemu in vplivnemu izvajalcu nasilja vključuje socialno tveganje, saj s tem učenec ogrozi lastni status. Zato opazovalci po navadi ostajajo pasivni.

Postaviti se za viktimiziranega učenca in s tem nasprotovati običajno zelo priljubljenemu in vplivnemu izvajalcu nasilja vključuje socialno tveganje, saj s tem učenec ogrozi lastni status. Zato opazovalci po navadi ostajajo pasivni (t. i. pasivnost opazovalcev; angl. *bystander passivity*). Zaznava, da tudi njihovi vrstniki ostajajo pasivni, pa običajno okrepi njihovo lastno pasivno držo, saj si učenci to pasivnost napačno razlagajo – kot da njihovi vrstniki odobravajo nasilje. To okrepi (ne)odziv celotne skupine (t. i. pluralistično ignoriranje; angl. *pluralistic ignorance*) in vodi v kronično izvajanje medvrstniškega nasilja (za žrtev pa v kronično viktimizacijo). Kognitivno disonanco – torej neskladje med lastnimi prepričanji (»Nasprotujem nasilju.«) in vedenjem (»Ničesar pa ne naredim, da bi ustavila konkretne situacije nasilja v razredu, poskušam celo ugajati izvajalcu nasilja.«) pa mladostniki običajno rešujejo tako, da spremenijo prepričanja oziroma racionalizirajo situacije medvrstniškega nasilja. Gre za pojav, imenovan moralna nezavzetost (angl. *moral disengagement*; Bandura, 1999), ki se nanaša na niz socialnokognitivnih mehanizmov, ki omogočajo posamezniku, da »izklopi« sankcioniranje samega sebe v obliki občutij sramu, krivde ali negativnega samovrednotenja, do katerih načeloma pride, kadar prekrši lastne moralne standarde. Moralna nezavzetost se pojavlja tako pri opazovalcih kot pri učencih, ki izvajajo medvrstniško nasilje, in se lahko kaže kot kognitivno preokvirjanje sicer moralno spornega nasilnega vedenja ali njegovih posledic na način, da priskrbimo še višji moralni cilj, ki opravičuje sredstva (npr. »Mora se naučiti postaviti zase.«), kot prelaganje odgovornosti za nasilno vedenje na druge (»Saj nisem samo jaz.«), zmanjševanje pomena samega nasilnega dejanja (»Saj se samo hecama.«) in/ali razčlovečenje žrtve (»Ona je tako bedna, da si to zasluži.«) (Runions idr., 2019).

Opisano dinamiko lahko preprečujemo ali omilimo s tem, da se z učenci v šoli veliko pogovarjamo o vrstniški dinamiki in jih poučimo, da je pasivnost opazovalcev le navidezna – da se vsi pretvarjajo, da jim ni mar, ker ne želijo pokazati, da se ne strinjajo z vrstniškimi normami. Če se učenci zavedajo, da tudi drugi menijo, da je medvrstniško nasilje nesprijemljivo, jih to opolnomoči za posredovanje. Ravno to je eden ključnih elementov učinkovitih programov za preprečevanje takih scenarijev – narediti zasebna stališča do medvrstniškega nasilja javna, da razbijemo mit, da je medvrstniško nasilje nekaj, kar vsi podpirajo.

Kako torej preprečevati medvrstniško nasilje

Raziskave (npr. Veenstra idr., 2014) kažejo, lahko učitelji s svojo aktivno držo v odnosu do medvrstniškega nasilja (tudi spletnega nasilja, ki se ne dogaja v šoli, se pa najpogosteje dogaja med sošolci ali učenci iste šole in je pogosto podaljšek nasilja, ki se dogaja v razredu) bistveno prispevajo k temu, da se ves razred čuti odgovornega za preprečevanje medvrstniškega nasilja ter za ustvarjanje vzdušja, v katerem nasilje ni sprejemljivo in ne more služiti kot sredstvo za doseganje priljubljenosti. Predpogoj za takšno držo pa je vzpostavljen dober odnos z učenci; učitelj, ki mu učenci zaupajo in ga zaznavajo kot vir opore, ima namreč mnogo boljše možnosti za učinkovito vstopanje v dinamiko medvrstniškega nasilja. Pri delu z mladostniki, torej z učenci višjih razredov osnovne šole in dijaki, to zahteva še dodatno senzibilen pristop, ki pripoznava in podpira tudi njihove težnje po avtonomiji in neodvisnosti. Obenem je pomembno, da si učitelji na pristen in nevsiljiv način prizadevajo ohranjati odnos z njimi – ostati jim blizu.

V nadaljevanju navajam nekaj ukrepov, ki so se izkazali kot smiselni načini preprečevanja medvrstniškega nasilja in s katerimi lahko učitelj učence opremi s spretnostmi za konstruktivno odzivanje na medvrstniško nasilje.

Nasilje ni sprejemljivo in ne more služiti kot sredstvo za doseganje priljubljenosti.

- Ozaveščajmo razliko med zasebnim doživljanjem in vedenjem; nič ni narobe, če določenih sošolcev ali učiteljev ne maram, sem pa odgovoren/-na za svoje vedenje do njih. To mora biti spoštljivo ne glede na moje zasebno doživljanje teh odnosov. Pri mlajših učencih to vključuje tudi učenje čustvene regulacije.
- Skozi razprave, igre vlog in posredovanje povratnih informacij o njihovem vedenju v situacijah medvrstniškega nasilja ozaveščajmo učence o vlogi, ki jo imajo opazovalci v procesu medvrstniškega nasilja; mnogi učenci so namreč prepričani, da medvrstniško nasilje, ki se dogaja v razredu, ni njihova stvar, dokler sami ne sodelujejo v njem. Zlasti starejše učence je smiselno poučiti tudi o pojavu pasivnosti opazovalcev – vsi so prepričani, da drugi nasilje odobravajo, zato nihče ničesar ne ukrene, da bi ustavil izvajanje nasilja.
- Spodbujajmo empatijo do žrtev medvrstniškega nasilja; ob različnih dejavnostih (filmi, mladinska literarna dela, igre vlog, odzivanje na vsakodnevne konfliktna situacije) razvijajmo zmožnost učencev, da razumejo perspektivo žrtev.
- Učencem predstavimo razliko med poročanjem in tožarjenjem (namen tožarjenja je nekoga spraviti v težave ali se prikupiti učitelju oziroma pridobiti njegovo pozornost, poročanje pa izhaja iz strahu ali zaznave nevarnosti – njegov namen je zaščititi sebe ali druge) ter se z njimi pogovorimo o varnih strategijah, s katerimi lahko podprejo žrtev.
- Na šoli vzpostavimo tutorsko skupino za pomoč in oporo novim učencem na šoli – torej tistim, ki so se prešolali od drugod, pa naj bo to sosednji kraj ali daljna dežela. Zavedanje, da so dobrodošli in da imajo nekoga, ki mu ni vseeno zanje, jim bo olajšalo prve tedne ali mesece na novi šoli.
- In najpomembnejše: pogovarjajmo se. Ne slepimo se, da učence zares poznamo – poznamo majhen delček njihovega delovanja. S sporočanjem, da nas zanimajo ter da nam je mar zanje, in aktivnim poslušanjem vzpostavljamo odnos, ki učencem omogoča samospoznavanje in v katerem nam bodo morda postopoma dovolili, da jih bolje spoznamo ter ji bolj celostno podpremo. Nič, kar veseli tako nas kot učence, ni preveč banalno za vzpostavljanje odnosa. Če želimo vzpostaviti varen kontekst za pogovor o »resnih« temah, moramo najprej vzpostaviti skrben in pristen odnos z učenci.

- Seveda pa zgolj dober odnos z učenci ne zadostuje za preprečevanje medvrstniškega nasilja. Ključno je, da imajo tako šola kot celota kot tudi posamezni učitelji jasno stališče do medvrstniškega nasilja ter da se na opažena potencialno problematična vedenja ter na poročanja učencev o medvrstniškem nasilju dosledno odzivajo. To vključuje tudi jasno opredeljene postopke odzivanja na medvrstniško nasilje na ravni šole.

Sklep

Šola je eden izmed najbolj proaktivnih družbenih podsistemov: vzorci vzpostavljanja odnosov, ki so skozi dejanski in prikriti kurikulum posredovani v letih šolanja, bodo zelo verjetno vzorci, s katerimi se bodo učenci kot odrasli vključevali v odnose – tako v zasebnem kot poklicnem življenju. Neodzivanje na medvrstniško nasilje v šoli pomeni tiho strinjanje z njim in jasno (ter zelo nevarno) sporočilo za vse udeležence, da je nasilje sprejemljiv in potencialno uspešen način odzivanja v medosebnih odnosih ter da je nasilje stvar nasilneža in žrtve. Šola, ki svojim udeležencem (tako učiteljem kot zaposlenim) daje takšno sporočilo, s tem prispeva k dopuščanju nasilja tudi na drugih področjih življenja. ■

Viri

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Juvonen, J. in Schacter, H. L. (2017). Bullying in school and online contexts: Social dominance, bystander compliance, and the emotional pain of victims. V A. Rutland, D. Nesdale in C. S. Brown (ur.), *The Wiley-Blackwell Handbook of groups processes in children and adolescents* (str. 317–332). Chichester: Wiley.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Pedagoška fakulteta UM in Subkulturni azil.
- Laniga-Wijnen, L. in Venstra, R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. V B. Halpern-Felsher (ur.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Health*. Elsevier.
- Menesini, E. in Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240–253.
- Nishina, A. in Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development*, 76(2), 435–450.
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., Van der Ploeg, R., Salmivalli, C. in Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: a classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 33–44.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleeva, E. A. in van der Maalen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339–359.
- Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. in Cillessen, A. H. N. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70.
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. in Cross, D. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1835–1848.
- Quinlan, E. B., Barker, E. D., Luo, Q., Banaschewski, T., Bokde, A. L. W., Bromberg, U., ... Schumann, G. (2020). Peer victimization and its impact on adolescent brain development and psychopathology. *Molecular Psychiatry*, 25(11), 3066–3076.
- van den Broek, N., Deutz, M. H. F., Schoneveld, E. A., Burk, W. J. in Cillessen, A. H. N. (2016). Behavioral correlates of prioritizing popularity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2444–2454.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. in Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135–1143.
- Wolke, D. in Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879–885.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. in Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of antibullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51.

Kako lahko šola razvije lasten sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa

How Can a School Develop Its Own Early Warning System for Preventing School Dropouts?

Simona Knavs, Barbara Bauman

Center RS za poklicno izobraževanje

13

Izvleček

V prispevku predstavljamo vzpostavitev celovitega sistema zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa na ravni šole. Sistem je bil razvit in pilotno preizkušen v projektu CroCooS v letih 2014–2017. Šola skozi tri faze vzpostavi na ravni celotnega kolektiva sistem, ki temelji na identifikaciji in pravočasnem spremljanju znakov stiske dijakov ter odzivanju nanje.

Ključne besede:

šolski osip, dijak v stiski, preprečevanje, zgodnje opozarjanje, srednješolsko izobraževanje.

Abstract

The paper presents the setting up of a comprehensive early warning system for preventing dropouts at the school level. The system was developed and pilot tested under the CroCooS project in the years 2014–2017. The school sets up the system through three phases at the level of the entire staff; the system is based on the identification and timely monitoring of signs of distress among secondary school students and on responding to them.

Keywords:

school dropout rate, secondary school student in distress, prevention, early warning, secondary education.

Uvod

Preprečevanju šolskega osipa v Sloveniji ne namenimo veliko pozornosti, saj se kazalnik »zgodnja opustitev izobraževanja«, ki ga spremlja Statistični urad RS, zadnjih deset let giblje okoli 5 odstotkov, kolikor znaša tudi ciljna vrednost na državni ravni (European Commission, 2013). Ne glede na to pa za preprečevanje šolskega osipa obstaja razlog, in sicer pomembnost šolske izkušnje in z njo poveza-

V najožjem pomenu besede je šolski osip delež dijakov, ki izobraževalnega programa niso dokončali v predvidenem času.

na kakovost življenja čisto vsakega posameznega dijaka. Zato menimo, da je smiselno uvajati ukrepe na ravni šolskega sistema in hkrati podpirati šole, da kakovost svojega dela razvijajo tudi s pomočjo aktivnosti za preprečevanje šolskega osipa (Knave idr., 2019, str. 103–104).

Opredelitev šolskega osipa in trenutno stanje v Sloveniji

V najožjem pomenu besede je šolski osip delež dijakov, ki izobraževalnega programa niso dokončali v predvidenem času. Kakšen je šolski osip na srednješolski ravni¹ danes, ne vemo. Kazalnik »zgodnja opustitev izobraževanja« ali »zgodnje opuščanje izobraževanja ali usposabljanja« (angl. early leaving from education and training) govori o mladih med 18. in 24. letom, ki v štirih tednih pred anketiranjem niso bili vključeni v nobeno, tudi ne v neformalno izobraževanje (Metodološko pojasnilo, 2021, str. 6, in Anketa o delovni sili). S tem podatkom si ne morejo pomagati posamezne šole, ne povedo pa tudi, kaj se dogaja v posameznih izobraževalnih programih ali posameznih regijah.

Spremljanje stanja celotne populacije je potekalo do leta 1997, ko se je beležil delež dijakov, ki srednješolskega programa niso dokončali v petih letih. Zaradi spremembe zakonodaje naj bi ta naloga prešla z zavoda za zaposlovanje na ministrstvo za šolstvo. To je z letom 2011 začelo uvajati centralno evidenco udeležencev v vzgoji in izobraževanju (CEUVIZ), ki pa (še) ne daje podatkov o šolskem osipu.

Ko smo na Centru RS za poklicno izobraževanje leta 2015 poklicne in strokovne šole vabili k sodelovanju v projektu CroCooS,² smo jih prosili, naj v prijavi navedejo podatke o deležu dijakov, ki so izobraževanje uspešno dokončali v predvidenem času (jesenski izpitni rok, Knave idr., 2019, str. 85). Rezultati, ki jih prikazuje preglednica 1, bi nas morali skrbeti. Čeprav sta dve šoli poročali o prek 90-odstotni uspešnosti, smo v teh šolah v treh letih v povprečju izgubili skoraj 30 odstotkov dijakov oziroma so ti najmanj za eno leto podaljšali izobraževanje.

Podatki seveda niso reprezentativni, a vendarle povedo, da so v tem obdobju vsaj štiri slovenske šole redno izgubljale skoraj polovico dijakov na generacijo.

Mnogi med njimi so najverjetneje ponavljali letnik, se prepisali na drugo šolo ali v drug izobraževalni program, se ponovno vpisali v šolo kasneje, pogosto tudi v programe za izobraževanje odraslih. Precej jih je najverjetneje izobraževanje končalo, na kar nakazuje podatek o stopnji izobrazbe prebivalstva³ in kar je spodbudno. Vendarle se je treba vprašati, kaj ti podatki povedo o kakovosti izobraževanja in življenja teh mladih.

Tudi strokovni delavci srednjih poklicnih in strokovnih šol (54 % od 173 vprašanih) so v anketi projekta CroCooS izrazili mnenje, da je šolski osip v Sloveniji problem oziroma je problem na njihovi šoli (37 % od 165 vprašanih, Knave idr., 2019, str. 73).

¹ Šolskega osipa na osnovnošolski ravni statistično ne spremljamo.

² Polno ime projekta je Cross-sectoral cooperation focused solutions for preventing early school leaving, ki smo ga v slovenščino prevedli kot Medsektorske aktivnosti za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja. Poudarek na medsektorskem sodelovanju v imenu izhaja iz situacije na Madžarskem (država koordinatorica projekta), kjer nimajo urejenega šolskega svetovalnega dela s sodelovanjem različnih strokovnih profilov, kot pri nas in v Srbiji (partnerski državi). V omenjenih državah je potekal preizkus v članku predstavljenega sistema.

³ Delež oseb (25–34) let z nizko izobrazbo se v letih od 2008 do 2019 spušča od 7,6 do 5,3 odstotka. Nizka izobrazba pomeni, da je najvišja stopnja izobrazbe, ki jo je posameznik dosegel, osnovnošolska izobrazba (vir SURS).

Preglednica 1: Odstotek dijakov, ki niso uspešno dokončali izobraževalnega programa v predvidenem času glede na leto vpisa v prvi letnik

Šole, vključene v prijavni postopek projekta CroCooS	2008/09 (v %)	2009/10 (v %)	2010/11 (v %)	Triletno povprečje (v %)
Šola 1	68,89	52,25	41,29	54,14
Šola 2	55,45	47,01	49,00	50,49
Šola 3	41,49	44,95	54,17	46,87
Šola 4	39,00	42,00	45,00	42,00
Šola 5	33,68	37,00	35,51	35,40
Šola 6	28,11	27,74	40,24	32,03
Šola 7	30,26	30,05	28,40	29,57
Šola 8	25,00	31,00	32,00	29,33
Šola 9	26,00	30,00	31,00	29,00
Šola 10	34,06	24,63	26,32	28,34
Šola 11	24,17	28,97	24,57	25,90
Šola 12	29,11	20,40	21,53	23,68
Šola 13	33,80	21,10	14,42	23,11
Šola 14	12,65	24,79	17,19	18,21
Šola 15	8,50	16,00	22,00	15,50
Šola 16	6,00	8,00	10,00	8,00
Šola 17	6,00	7,00	10,00	7,67
Skupaj				29,37

Dejavniki šolskega osipa

Šolski osip je pojav, ki se dogodi v izobraževanju oziroma šoli, vendar pa vsi razlogi ne izhajajo iz šolskega sistema ali delovanja posamezne šole. Dejavniki šolskega osipa izhajajo tudi iz posameznika in socialno-kulturnega okolja. Na ravni posameznika gre za preplet kognitivne, emocionalne in socialne ravni, kar se odraža kot učna motivacija, navade in sposobnosti, prilagajanje zahtevam izobraževanja in šolskemu okolju, izbira izobraževalnega programa, vedenje ipd. Na ravni socialno-kulturnega okolja na šolski osip vplivajo družinsko in ožje socialno okolje, spodbude staršev, socialno-ekonomski status družine ipd. Na ravni šolskega sistema gre za strukturo izobraževalnih programov, organizacijo izvajanja, metodične in didaktične metode, metode preverjanja in ocenjevanja ipd. (Knave idr., 2019, str. 40).

Šolski osip je pojav, ki se dogodi v izobraževanju oziroma šoli, vendar pa vsi razlogi ne izhajajo iz šolskega sistema ali delovanja posamezne šole.

Šola kot institucija ima na šolski osip vpliv predvsem z vidika kakovosti svojega delovanja, s čimer zmanjšuje možnosti za pojav šolskega osipa, hkrati pa s tem tudi blaži vpliv težav, izhajajočih iz posameznika in socialno-kulturnega okolja. Kar 90 odstotkov od 158 učiteljev, sodelujočih v anketi projekta CroCooS, je menilo, da šola ima vpliv na preprečevanje šolskega osipa (54 odstotkov jih je menilo, da ima nekaj vpliva, in 36 odstotkov, da zagotovo ima vpliv, Knavs idr., 2019, str. 75).

Vzpostavitev celovitega sistema zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa

V projektu CroCoos (2014–2017) smo razvili t. i. *celoviti sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa*.⁴ Poudarek projekta je bil namreč na vprašanju, kako čim prej zaznati, da je posamezni dijak v stiski, z namenom, da se strokovni delavec oziroma šola lahko čim prej odzove in tako poveča učinkovitost svojih aktivnosti za preprečevanje šolskega osipa. Razvili smo tudi usposabljanje za šolske strokovne delavce, kako šola tak sistem lahko razvije.

Šola, ki se odloči za razvoj in vpeljavo sistema, gre skozi tri faze. V prvi fazi sistem razvije, v drugi ga izvaja in v tretji nadgrajuje. Uvedeni sistem vključuje ukrepe na ravneh dijakov, učitelja, delovne skupine, celotnega kolektiva in šole kot institucije, ki predstavljajo zaključen proces ugotavljanja in naslavljanja dejavnikov šolskega osipa. Elementi faz in ukrepov, predstavljenih v nadaljevanju, se vsebinsko medsebojno prepletajo in dopolnjujejo. Skozi razvoj sistema po pravilu vsaka šola oblikuje svojstven pristop, saj ga izvaja kot razvojno aktivnost, temelječo na obstoječih virih, zmožnostih šole ipd., s čimer pravzaprav zagotavlja učinkovitost sistema.

Prva faza

Prva faza vključuje oblikovanje **strategije in akcijskega načrta** za vzpostavitev sistema. Odločitev za uvedbo sistema narekuje uveljavitev preprečevanja šolskega osipa kot skupno vrednoto znotraj šole, pa tudi opredelitev sistema v šolskih dokumentih. To lahko vključuje razvojni načrt šole skupaj s postopki zagotavljanja kakovosti, samoevalvacijsko poročilo, letni delovni načrt, vzgojni načrt, šolski red idr. Strategijo in akcijski načrt sistema zgodnjega opozarjanja seveda šola poveže s svojimi obstoječimi načrti in metodami dela.

Razvijanje sistema je učinkovitejše, če se mu posveti **delovna skupina** motiviranih strokovnih delavcev šole, v katero je vključena tudi šolska svetovalna služba. Med preizkušanjem pristopa v projektu CroCooS se je izkazalo, da je sodelovanje šolske svetovalne službe ključno. Hkrati pa tudi da je šola uspešnejša, če glavnino aktivnosti prevzamejo člani delovne skupine iz vrst razrednikov in drugih učiteljev, saj to ni pristop, ki bi ga lahko uspešno izvajala le šolska svetovalna služba in/ali vodstvo šole.

⁴ V projektu smo uporabljali besedno zvezo »celoviti sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja«. Ob začetku projekta CroCooS je bil v evropskem prostoru za pojav nedokončane formalne izobrazbe, potrebne za vstop na trg dela na ravni celotne družbe, uporabljan izraz zgodnje preprečevanje šolanja. SURS je prevzel izraz zgodnja opustitev izobraževanja (Kazalniki socialne povezljivosti, Aktivno prebivalstvo po raziskovanju, Delo in brezposelnost na SiStat). Kasneje se je na ravni EU uveljavil izraz ZOIU (angl. early leaving from education and training, s kratico ELET) (Knavs idr., 2019, str. 7–9) Šolski osip, kot smo ga sami definirali, torej lahko, ne pa nujno prispeva k pojavu ZOIU oz. statistiki zgodnje opustitve izobraževanja.

Pomembno je čim prej zaznati, da je posamezni dijak v stiski, z namenom, da se strokovni delavec oziroma šola lahko čim prej odzove in tako poveča učinkovitost svojih aktivnosti za preprečevanje šolskega osipa.

Za uspeh uvedbe sistema je pomembno, da se v aktivnosti vključuje, kolikor je le mogoče, **celotni kolektiv** strokovnih delavcev šole, predvsem, da skupaj obravnava vprašanja, kot so, kako lahko šola preprečuje šolski osip, katera prepričanja jih pri tem podpirajo in katera ne, ter raziše, kaj je vsak član kolektiva pripravljen in zmožen prispevati. Delovna skupina pa si porazdeli bolj operativne naloge. Smiselno je, da aktivnosti na šoli uvedemo z uvodnim usposabljanjem, ki obravnava področje preprečevanja šolskega osipa.

Ena od smiselnih začetnih aktivnosti je organizacija **aktivnosti za šolski kolektiv** in delovno skupino, ob katerih strokovni delavci šole sistematično razišejo področje šolskega osipa (dejavnike, znake šolskega osipa), analizirajo trenutno stanje (kolikšen je šolski osip)⁵ in opredelijo cilje, ki jih želijo doseči. Pri opredeljevanju ciljev oziroma **kazalnikov napredka** je pomembno, da so ti konkretni in merljivi. Na primer do 31. 8. 2026 bo delež dijakov naše šole, ki ne dokončajo izobraževalnega programa v predvidenem času, za 1 odstotek manjši, kot je bil 1. 9. 2021, in sicer bo ta znašal 4 odstotke; delež ponavljavcev v prvem letniku gimnazije se bo v letih 2021 do 2024 zmanjšal za polovico, in sicer s 5 na 2,5 odstotka; povprečna ocena pri matematiki pri nacionalnem preverjanju znanja v devetem razredu bo v šolskem letu 2023/24 za 30 odstotkov večja, kot je bila v šolskem 2020/21.

Ključna elementa sistema sta **ugotavljanje stanja in obravnava prepoznanih težav**. Zato je nujno identificirati t. i. **znake stiske**, ki se pojavljajo pri dijakih. V projektu CroCooS smo identificirali najpogostejše (Smernice, 2017). Ti so lahko povezani z izobraževanjem, na primer izostajanje od pouka, zmanjševanje uspeha, ponavljanje letnika, ali pa so povezani z vedanjem, na primer nizka motivacija za sodelovanje pri pouku in učenje (dolgočasenje pri pouku), drastične vedenjske spremembe ter ustrahovanje. Znake šola opredeli sama, tu smo našli le te, ki so najpogostejši ter na splošnejši ravni, šola pa lahko opredeli konkretnejše znake, na primer posameznik ne prinaša šolskih potrebščin, ne vztraja, je počasen, med zaposlitvami klepeta, starši se ne udeležujejo govorilnih ur ipd.

Nadalje šola določi načine, kako se bodo ti znaki *beležili*, kdo jih bo *zbiral* (npr. vsak učitelj, razrednik ob sodelovanju drugih učiteljev) in *analiziral* (npr. razrednik, delovna skupina, svetovalna služba). Smiselno je postopke podpreti s pripomočki za beleženje in dogovorjenimi načini komunikacije strokovnih delavcev šole. Učinkovit pristop je **določitev stopnje tveganja** za šolski osip glede na število pojavljanj posameznega znaka stiske ter glede na to, koliko različnih znakov stiske se pri posamezniku pojavlja (npr. ukrepa se ob prvi pojavitvi znaka ali ko se pojavijo trije znaki ali ko se določen znak pojavlja več kot dva tedna ali ko se določen znak pojavi nenadoma). Priporočljivo je tudi preizkušanje načina spremljanja znakov morebiti v oddelku, ki ga poučuje največ učiteljev, sodelujočih v delovni skupini.

Beleženje znakov stiske zelo hitro pokaže na tiste težave oziroma vzroke za nastanek stisk, ki so izstopajoče, širše prepoznane in se jih šola že dobro zaveda, na primer večje število mladih iz socialno-ekonomsko šibkejših družin, težave z ucnim jezikom priseljencev, selitve migrantov. Ti seveda potrebujejo posebno pozornost. Vendar pa je pomembno, da zaznamo tudi manj očitne znake, ki so bolj ali manj skriti, jih pripisujemo generacijskim značilnostim ali jim na primer ne namenimo potrebne pozornosti zaradi našega ustaljenega načina dela, omejenega strokovnega znanja ipd. Prav to omogoča predstavljeni sistem.

Za uspeh uvedbe sistema je pomembno, da se v aktivnosti vključuje, kolikor je le mogoče, celotni kolektiv strokovnih delavcev šole.

⁵ V času osnovnega šolanja so mnogi dejavniki šolskega osipa že »na delu«. Hkrati pa aktivnosti, ki jih sicer uvrščamo med aktivnosti preprečevanje šolskega osipa, zelo učinkovito lahko izvajamo tudi v osnovnih šolah. Nedvomno je, da osnovna šola lahko zmanjšuje vpliv dejavnikov na šolski osip, ki se sicer dogodi šele kasneje.

Šola naj izvajanje ukrepov za preprečevanje šolskega osipa analizira z namenom, da jih dopolnjuje, pri tem pa poskrbi za kontinuirano krepitev kompetenc zaposlenih.

V prvi fazi se pripravimo tudi na drugi ključni element sistema, ki ga predstavljajo neposredne **aktivnosti za preprečevanje šolskega osipa**. Te aktivnosti oziroma ukrepi se nanašajo na različne ravni – od ravni šole v celoti do posameznega dijaka. Gre za primarne, sekundarne in terciarne preventivne aktivnosti ter ukrepe pomoči (Knavs idr., 2019, str. 44–55). Šola pri tem opredeli potrebe in že obstoječe vire za izvajanje ukrepov. Obstoječe aktivnosti je smiselno analizirati in poiskati manjkajoče elemente, ki jih je mogoče dopolniti. Pri tem naj šola ne izpusti načrta za kontinuirano krepitev kompetenc zaposlenih.

Množico možnih ukrepov (pa tudi pripomočkov za razvoj in uvajanje sistema) lahko najdete v zbirki orodij,⁶ ki je nastala v projektu CroCooS, in v dveh publikacijah – *Ostani v šoli!* in *Metodologija spremljanja in preprečevanja zgodnjega opuščanja šolanja*. Marsikatera aktivnost preprečevanja šolskega osipa je medsektorske narave, zato med navedenimi viri najdete tudi nabor **zunanjih organizacij**, ki so vam lahko v pomoč.

Druga faza

Ta faza nastopi, ko je šola sistem razvila in je pripravljena na izvajanje teh elementov:

- beleženje znakov stiske,
- analiziranje znakov stiske,
- izbira ukrepov za preprečevanje šolskega osipa,
- izvajanje ukrepov za preprečevanje šolskega osipa.

Tretja faza

Zadnja faza, skozi katero gre šola, ki razvija sistem zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa, je namenjena zagotavljanju trajnosti sistema. Pri tem so ključni trije elementi:

- ugotavljanje učinka posameznega ukrepa za preprečevanje šolskega osipa,
- ugotavljanje učinkovitosti uvedenega sistema,
- izboljšave sistema.

Naj poudarimo, da sta druga in tretja faza stalnici razvojnega dela šole na področju preprečevanja šolskega osipa.

Sklep

Na podlagi izkušenj z vzpostavljanjem celovitega sistema zgodnjega opozarjanja za preprečevanje šolskega osipa v projektu CroCooS naj izpostavimo, da sta beleženje in analiziranje znakov stiske dijakov pomembno povečala ozaveščenost strokovnih delavcev šole o dejavnikih šolskega

⁶ Orodja so objavljena na spletni strani projekta CroCooS.

osipa, izbira ukrepov in njihovo izvajanje v nadaljevanju pa razumevanje o vzrokih za težave mladih. Pomembno se je povečala tudi ozaveščenost strokovnih delavcev o lastnem načinu dela in potrebnih spremembah.

Kot je ob zaključku povedal eden od sodelujočih učiteljev: »Pred projektom nisem veliko razmišljal o dijakih in vzrokih njihovih težav. Danes se s posamezniki pogosteje pogovarjam o tem, tako lažje razumem, kaj vse se jim dogaja ... Skozi različne aktivnosti dijake bolje spoznam, spoznal sem tudi to, da jim s temi aktivnostmi lahko pomagam. Oni sami po tihem 'hrepenijo po pomoči'.« ■

Viri in literatura

Anketa o delovni sili (2021). Dostopno na https://www.stat.si/statweb/File/DocSysFile/11280/ANP_2021.pdf (21. 5. 2021).

Božič, B. (ur.). (2007). *Ostani v šoli! Priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa*. Dostopno na <http://www.izvirznanja.si/gradiva/31/Ostani-v-%C5%A1oli,-Priro%C4%8Dnik-dobrih-praks-za-prepre%C4%8Devanje-osipa.html> (16. 12. 2020).

European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice. Dostopno na <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4cd55a97-854d-4fff-8ebd-3fd3f38ca58a/language-en> (21. 5. 2021).

Knaps, S. idr. (2019). *Metodologija spremljanja in preprečevanja zgodnjega opuščanja izobraževanja in usposabljanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje. Dostopno na http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/projektno-sodelovanje/Crocoos/Metodologija_ZOIU1.pdf (16. 12. 2020).

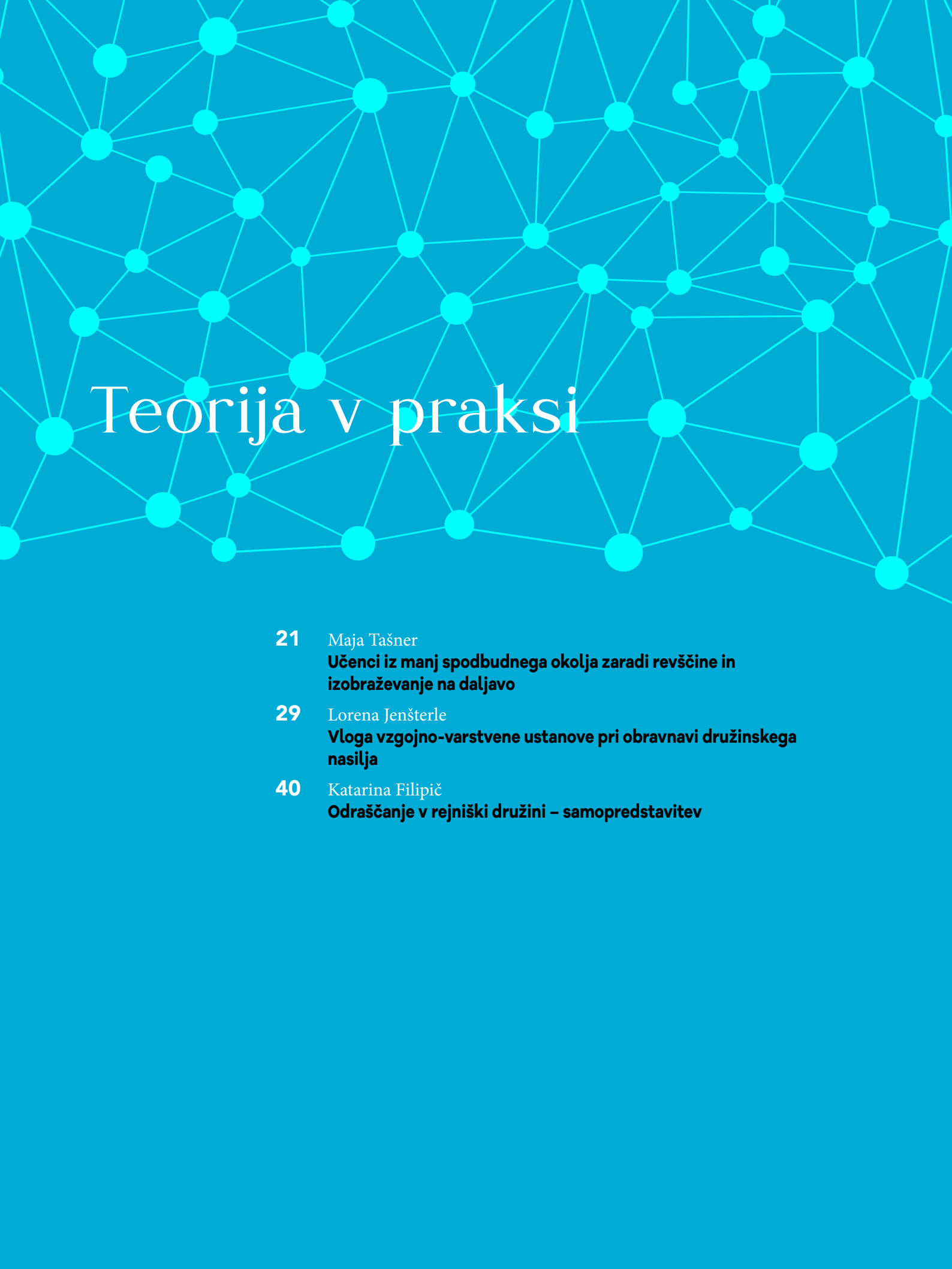
Knaps, S. (2018). Zakaj naj bi preprečevali zgodnje opuščanje izobraževanja in usposabljanja in kako lahko to storimo, projekt CroCooS. *Vzgoja in izobraževanje, letnik 49, št. 5*, str. 5–13.

Metodološko pojasnilo. Aktivno in neaktivno prebivalstvo. Statistični urad RS, avgust 2020. Dostopno na <https://www.stat.si/statweb/File/DocSysFile/7788> (16. 12. 2020).

Smernice: Razvoj sistema zgodnjega opozarjanja za preprečevanje in zmanjševanje zgodnjega opuščanja šolanja na ravni šole. Projekt CroCooS. (2017). Dostopno na <http://oktataskepzes.tka.hu/sl/crocoos/smernice> (16. 12. 2020).

Spletna stran projekta CroCooS. Dostopno na <http://oktataskepzes.tka.hu/sl/crocoos> (16. 12. 2020).

Spletna stran Centra RS za poklicno izobraževanje, predstavitev projekta CroCooS. Dostopno na <https://cpi.si/mednarodno-sodelovanje/erasmus-plus/crocoos/> (16. 12. 2020).



Teorija v praksi

- 21** Maja Tašner
Učenci iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine in izobraževanje na daljavo
- 29** Lorena Jenšterle
Vloga vzgojno-varstvene ustanove pri obravnavi družinskega nasilja
- 40** Katarina Filipič
Odraščanje v rejniški družini – samopredstavitel

Učenci iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine in izobraževanje na daljavo

Students from a Less Supportive Environment on Account of Poverty and Distance Education

Maja Tašner

Center Gustava Šiliha Maribor

21

Izvleček

Manj spodbudno okolje zaradi revščine vpliva na mnoga področja razvoja in delovanja otrok. V članku smo predstavili vplive manj spodbudnega okolja na razvoj otroka in vplive na učno uspešnost. Posebej smo izpostavili dejavnike tveganja, ki se poglobljajo ob vpeljavi izobraževanja na daljavo, ter učinkovite oblike pomoči, podpore in prilagoditve, ki so smiselne v procesu tovrstnega izobraževanja. Zaradi dejavnikov domačega okolja, ki ovirajo uspešno samostojno učenje, moramo učencem zagotoviti osnovne materialne pogoje za vključenost v proces učenja na daljavo, hkrati pa ne smemo pozabiti na strokovno oporo učencem z uporabo strategij, s katerimi razvijamo njihova šibka ter močna področja, samopodobo in vključenost med vrstnike ter vzdržujemo stik s starši.

Ključne besede:

manj spodbudno okolje zaradi revščine, razvoj otroka, učna uspešnost, izobraževanje na daljavo, oblike pomoči.

Abstract

A less supportive environment on account of poverty affects many areas of children's development and activity. The article presents the impacts of a less supportive environment on a child's development and its impacts on academic achievement. We highlighted the risk factors that escalate when introducing distance education, and the effective forms of assistance, support and adaptation that are sensible when implementing such education. On account of the home environment factors that hinder successful independent learning, students must be provided with the basic material conditions for participating in the distance education process; at the same time, we must not forget to provide students with professional support by using strategies that develop their strengths and weaknesses, their self-image and inclusion among peers, and maintain contact with their parents.

Keywords:

less supportive environment on account of poverty, child development, academic achievement, distance education, forms of assistance.

Uvod

Revščina oziroma nizek socialno-ekonomski status pogosto prizadene mnoga področja človekovega življenja. V Sloveniji trenutno znaša stopnja tveganja revščine (odstotek oseb, ki živijo v gospodinjstvih pod pragom tveganja revščine)¹ 12 odstotkov. Med otroki in mladostniki do 18. leta je ta odstotek 10,5 odstotka (Intihar, 2020).

Rezultati številnih raziskav kažejo, da dejavniki revščine negativno vplivajo na razvoj otrok, hkrati pa so prav ti otroci kasneje v šoli pogosto manj uspešni v primerjavi z dosežki vrstnikov. Učitelji se v šolah srečujejo z vprašanji, povezanimi s poučevanjem učencev, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. Kljub potrebam pa so rezultati raziskave, izvedene med učitelji osnovnih šol iz leta 2016 (Tašner, 2016), pokazali, da se večina (67 odstotkov) učiteljev v diplomskem izobraževanju ni srečala z vsebinami o poučevanju učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, 33 odstotkov učiteljev pa je te vsebine obravnavalo le v manjšem obsegu. Podoben trend je bilo zaslediti pri izobraževanju po zaposlitvi (tri četrtine učiteljev se o tej tematiki še ni izobraževalo); informacije so pridobili na druge načine (npr. informacije od staršev, prebrali so knjigo ali članek, ki opisuje to tematiko, izkušnje). Sicer je kar 44 odstotkov sodelujočih izpostavilo, da se redno srečuje z učenci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine.

Ob vpeljavi izobraževanja na daljavo zaradi epidemije covida-19 so postala ključna vprašanja, kako učinkovito vključiti in poučevati učence z najrazličnejšimi potrebami (tudi učence iz manj spodbudnega okolja) na daljavo, v orodjih in okolju ter na načine, katerih tako učenci kot učitelji pred tem nismo bili vajeni.

Manj spodbudno okolje zaradi revščine in razvoj otroka

Definicija Sveta Evrope iz leta 1984 izpostavlja, da so revni posamezniki ali družine, ki imajo omejene materialne, kulturne in socialne vire, to pa jim onemogoča minimalno sprejemljivo življenje v državi, v kateri živijo (Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 2000). Revščina tako vpliva na različna področja razvoja posameznika in s tem predstavlja dejavnike tveganja, ki vplivajo na potek njegove vzgoje in izobraževanja.

Ti otroci so podvrženi slabšemu zdravstvenemu stanju, slabšemu kognitivnemu razvoju, slabi samopodobi, nižjim izobraževalnim dosežkom, brezdomstvu ali slabšim življenjskim pogojem ter manj spodbudnemu okolju, pogosto se pojavljajo še neugodni dejavniki, kot so nasilje v družini, ločitev

staršev ipd. (Ridge, 2002; Košak Babuder, 2011). S številom dejavnikov tveganja se niža uspešnost spopadanja z njimi. Jensen (2009) omenja »uničujoče vzajemno delovanje«, pri katerem učinki nekaterih dejavnikov povzročijo nove negativne dejavnike. Postopoma to privede do težav pri doseganju šolske uspešnosti.

Jensen (2009) navaja še naslednje značilnosti učencev iz

manj spodbudnega okolja: učenci, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja, imajo v primerjavi z vrstniki manj priložnosti za brezskrbno raziskovanje in zabavo, v socialni mreži imajo manj opore, starši jim pogosto lahko omogočijo manj dodatnih priložnosti za razvijanje kognitivnega področja. Doma imajo manj knjižnega gradiva, več časa preživijo pred televizorjem, težave imajo pri sklepanju prijateljstev v skupini vrstnikov, pogosto imajo občutek, da njihovo delo v šoli staršev ne zanima. Vse to vpliva na izgradnjo samopodobe, učno uspešnost, pojavi-

Manj spodbudno okolje v otroštvu, manjše stimulative izkušnje in podvrženost stresnim okoliščinam negativno vplivajo na nevrokognitivni razvoj. Ta vpliva na intelektualne in učne dosežke. Nižja učna uspešnost pa znižuje možnosti, da bi se posameznik izkopal iz svojega socialno-ekonomskega stanja.

¹ Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije za leto 2019.

jo se lahko vedenjske težave, izostajanje od pouka, zloraba drog ipd. Farah (2009) omenja t. i. začarani krog revščine, ki ga pojasnjuje z nevroznanstvenega vidika. Manj spodbudno okolje v otroštvu, manjše stimulatивne izkušnje in podvrženost stresnim okoliščinam negativno vplivajo na nevrokognitivni razvoj. Ta vpliva na intelektualne in učne dosežke. Nižja učna uspešnost pa znižuje možnosti, da bi se posameznik izkopal iz svojega socialno-ekonomskega stanja.

Manj spodbudno okolje in šola

Učencem iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine šolsko okolje pogosto pomeni prostor, v katerem so lahko uspešni, zadovoljni, se počutijo sprejete, tam lahko razvijajo svoje potenciale, obratno pa se lahko srečujejo z nedosegljivimi zahtevami, ovirami, zasmevanjem vrstnikov in neuspešnostjo. Zato je naloga učitelja, da se zaveda, katere strategije pomoči in podpore so učinkovite pri poučevanju omenjene skupine učencev.

To je še posebej pomembno, ker je učna uspešnost pri učencih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, pogosto nižja v primerjavi z učno uspešnostjo vrstnikov (npr. Flere idr., 2009). V primerjavi z vrstniki imajo ti učenci slabše razvite grafomotorične spretnosti, področja pozornosti, slabše razumejo pojme in navodila (Kavkler, 2004), izražajo se skromneje, besedišče imajo manj razvito, splošna poučenost je nižja, manj razvite imajo spretnosti branja, pisanja in računanja (Košak Babuder, 2010). Na testih kognitivnih sposobnosti pogosto dosegajo nižje rezultate, pomembne razlike se pojavljajo na področjih jezikovnega procesiranja, spomina in delovnega pomnjenja ter na področju izvršilnih funkcij, v prostorskem in vizualnem mišljenju (Jensen, 2009).

Pojavljajo se tudi dejavniki tveganja, kot so slaba samopodoba, pomanjkljivo predznanje, primanjkljaji na jezikovnem in komunikacijskem področju, slabše socialne veščine ter jezikovnokulturna drugačnost, pogosto imajo slabše odnose z vrstniki, v socialnih odnosih se slabše znajdejo, na svet gledajo pesimistično (Jensen,

2009). Farah (2009) in Jensen (2009) še dodajata, da so ti učenci pogosto podvrženi višji ravni stresa, kar vpliva na vzpostavljanje živčnih povezav v možganih (stres vpliva na kognicijo, delovni spomin, nadzor impulzivnosti, načrtovanje in na čustva ter duševno zdravje), v primerjavi z vrstniki v šolsko delo vlagajo manj truda, izkazujejo nižjo motivacijo, pogosto se pojavi t. i. naučena nemoč. Končno pa lahko manj spodbudno okolje zaradi revščine negativno vpliva na fizično, duševno in čustveno stanje otroka. Zaradi razmer v družini ti učenci pogosto ne zmorejo sodelovati v šoli enakopravno, kot lahko njihovi vrstniki (npr. sodelovanje na izletih, ekskurzijah, plačljivih izvenšolskih dejavnostih).

Rezilientnost in varovalni dejavniki

Nizek socialno-ekonomski status predstavlja skupek dejavnikov, ki ovirajo usvajanje šolskih znanj in spretnosti ter prilagajanje okolju, vendar pa imajo ti posamezniki ob prisotnosti varovalnih dejavnikov možnost za uspešno soočanje z zahtevami okolja. Zato lahko pri poučevanju teh učencev gradimo na rezilientnosti – sposobnosti posameznika, da se kljub dejavnikom tveganja ob podpori varovalnih dejavnikov prilagodi in uspešno odziva na zahteve in obremenitve okolja (Kiswarday, 2014). Dejavniki lahko izhajajo iz učenca (temperament, inteligentnost, izkušnje ipd.), družine in šole ter širše družbe. Šola tako za učence, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja, predstavlja pomemben vir varovalnih dejavnikov (npr. Tancig, 2013; Cefai, 2008). Šola mora poskrbeti za vzdrževanje pozitivnih odnosov med učenci in učitelji, izvajanje za učence smiselnih dejavnosti, ki spodbujajo njihovo aktivno sodelovanje, reševanje problemov, medvrstniško sodelovanje, visoka pričakovanja do učencev (Cefai, 2008), pa tudi majhno število učencev v razredu, individualiziran pristop, upoštevanje potreb učencev, poučevanje osnovnih veščin, sodelovanje s starši (Magajna, 2006). Učencem iz manj spodbudnega okolja je treba v šoli zagotoviti oporo, učitelj (ali drug strokovni delavec) naj bo za učence pozitiven identifikacijski model, hkrati pa je naloga šole tudi, da spodbuja pozitivne odnose z vrstniki ter ustvarja priložnosti za sodelovanje

in vključevanje staršev (prav tam). Z naštetim lahko pomembno kompenziramo dejavnike tveganja.

Izobraževanje na daljavo in manj spodbudno okolje zaradi revščine

V šolskem letu 2019/20 je bilo v Sloveniji kot marsikje drugje zaradi pandemije covida-19 vpeljana izobraževanje na daljavo, kot ga sicer še nismo bili vajeni. Učitelji so bili postavljeni pred izzive, kako priti do učencev na daljavo in kako jih poučevati, učenci pa so morali uporabljati množico orodij, ki jih do takrat še niso poznali.

Učinkovitost tovrstnega izobraževanja je odvisna od različnih dejavnikov (kot so navedeni v UNESCO Covid-19 Education Response, 2020): tehnološka pripravljenost, dostopnost tehnoloških naprav in omrežij, dostopnost učnih gradiv, ustreznih za izobraževanje na daljavo, pripravljenost učiteljev za poučevanje na daljavo, možnosti staršev za podporo otrokom doma ter pripravljenost za spremljanje dosežkov učencev in vrednotenje ter evalvacijo na daljavo.

Na ravni države je spomladai 2020 Zavod RS za šolstvo opolnomočil učitelje s pripravo smernic za poučevanje na daljavo, spodbujali so uporabo formativnega spremljanja za namene spremljanja procesov učenja na daljavo, učitelje so spodbujali k izobraževanju za poučevanje na daljavo in medsebojnemu sodelovanju (npr.

uporaba spletne učilnice za izmenjavo primerov dobre prakse), ranljivim skupinam učencev je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport zagotovilo računalniško opremo (računalniki in modemi), nadgradili so tudi platforme za izobraževanje na daljavo, vzpostavili so tečaje in učna gradiva, ki so dostopna široki množici uporabnikov (Rupnik Vec, 2021).

Kljub temu da se je v šolanju na daljavo pričakovalo nadaljevanje učnega procesa po drugih kanalih, se učenci iz manj spodbudnega okolja pogosto srečujejo z okoliščinami in okoljem, ki otežuje učenje.

Kljub vsemu pa obstaja tveganje za negativen vpliv posledic zaprtja šol. Na spletni strani UNESCO (UNESCO Covid-19 Education Response, 2020) so izpostavljene negativne posledice zapiranja šol na učence: učenci imajo manjše možnosti za optimalen razvoj in rast, veliko učencev ima v šoli edine tople in ustrezne obroke, prehodi na spletno učenje so pogosto stresni, učenje je manj pregledno, starši niso pripravljeni ali usposobljeni za šolanje na daljavo, učenci nimajo nadzora, pogosto so doma sami, medtem ko so starši v službi, lahko pa se soočajo tudi z nižjimi družinskimi dohodki zaradi skrbi za otroka, otroci so pogostejše izpostavljeni nasilju in zlorabam ter socialni izolaciji. Lee (2020) navaja, da so bili učenci, ki se soočajo s težavami na različnih področjih, v času zaprtja šol prikrajšani za pomoč, ki so je sicer deležni. Kar 26 odstotkov učencev iz vzorca raziskave v Veliki Britaniji, ki imajo težave na področju duševnega zdravja, je navedlo, da niso mogli dostopati do individualne pomoči ali skupinskih podpornih skupin. Prekinila se je tudi običajna šolska rutina, kar je lahko za marsikaterega učenca stresno.

Van Lancker in Parolin (2020) posebej izpostavljata, da ima lahko zaprtje šol dolgoročne posledice za učence, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. Lahko se kažejo kot težave na socialnem ali zdravstvenem področju, prav tako je verjetno, da se razlike med učenci še poglobljajo. Razlike na matematičnem in jezikovnem področju med učenci iz dobro preskrbljenih družin in učenci iz manj spodbudnega okolja se tekom daljših poletnih počitnic povečajo. Kljub temu da se je v šolanju na daljavo pričakovalo nadaljevanje učnega procesa po drugih kanalih, se učenci iz

manj spodbudnega okolja pogosto srečujejo z okoliščinami in okoljem, ki otežuje učenje. Podatki za Evropo (prav tam) kažejo, da približno 5 odstotkov učencev nima ustreznega prostora za opravljanje domačih nalog, 6 do 9 odstotkov učencev nima dostopa do interneta. Prav tako živi približno desetina otrok v neustrezno ogrevanih stanovanjih, 7 odstotkov otrok nima

dostopa do zunanjih prostočasnih površin (dvorišča, igrala, igrišča), 5 odstotkov otrok pa nima dostopa do knjig, ki bi ustrezale njihovim bralnim spretnostim.

Podobno so ugotovili slovenski avtorji (Rupnik Vec, 2021) v analizi izobraževanja na daljavo v šolskem letu 2019/20. Učenci sami so izpostavili težave, da nimajo ustrezne opreme za sodelovanje pri pouku, kot so računalnik, kamera, slušalke, tiskalnik, dostop do interneta (manj kot 5 odstotkov učencev razrednega pouka, nekaj več kot 5 odstotkov učencev predmetnega pouka in 9 odstotkov dijakov), petina učencev na razredni stopnji si je računalnik delila z drugimi družinskimi člani, dobrih 5 odstotkov učencev četrtega in petega razreda pa je odgovorilo, da računalnika ne znajo uporabljati. Šest odstotkov učencev razredne stopnje je odgovorilo, da nimajo ustreznega prostora za učenje v miru.

Sodelujoči učitelji v raziskavi (prav tam) so izpostavili stiske, s katerimi so se učenci obračali nanje. Na polovico razrednih učiteljev so se učenci največkrat obrnili zaradi občutkov osamljenosti ali zaradi nedostopnosti računalnika. Četrtnina razrednih učiteljev je poročala o stiskah učencev, ker ne zmorejo opraviti vseh zadolžitvev ali ker ne razumejo navodil. Te težave je zaznalo več učiteljev na predmetni stopnji. Učitelji so izpostavili še naslednje stiske učencev: nimajo prostora za učenje, nimajo podpore staršev pri učenju, starejši učenci varujejo sorojence. Izpostavila bi tudi ugotovitev, da so učenci razredne stopnje, ki so sodelovali v raziskavi, ocenili, da so potrebovali pomoč staršev pri reševanju nalog. Učenci, ki nimajo prilagojenega domačega okolja za učenje v miru in so v njihovem okolju moteči dejavniki, pogosto opravljajo več dejavnosti hkrati (npr. gledajo televizijo, igrajo igrice, pišejo sporočila, brskajo po spletu, medtem ko se učijo, zmoti jih delo sorojenca ipd.). Tovrstna multimedijska večopravilnost med opravljanjem domačih nalog pri učencih je negativno povezana z izvršilnimi funkcijami (slabši delovni spomin in pozornost) in učno uspešnostjo

Multimedijska večopravilnost med opravljanjem domačih nalog pri učencih je negativno povezana z izvršilnimi funkcijami in učno uspešnostjo, pa tudi na bralno razumevanje, priklic, pripravo zapiskov, samoregulacijo in učinkovitost.

(Martín-Perpiñá idr., 2019, v Tancig, 2020), pa tudi na bralno razumevanje, priklic, pripravo zapiskov, samoregulacijo in učinkovitost (May in Elder, 2018, v prav tam).

Starejši učenci v prej omenjeni raziskavi (Rupnik Vec, 2021) so pogosteje navajali tudi težave, ker niso razumeli učiteljevih navodil, niso imeli koga vprašati za pomoč, niso dobili povratne informacije o pravilnosti rešitve, pogrešali so razlago učiteljice in sodelovanje s sošolci. Tudi avtorji Di Pietro, Biagi, Costa, Karpinski in Mazza (2020) poudarjajo, da se neenakosti med učenci, ki izhajajo iz različnih socialno-ekonomskih okolij, v času izobraževanja na daljavo večajo, ne samo zaradi materialnih okoliščin, temveč tudi zaradi razlik v podpori staršev. Učencem iz manj spodbudnega okolja starši pogosto ne zmorejo pomagati pri učni

snovi, pri tem so manj učinkoviti. V bolj preskrbljenih družinah starši s svojimi otroki preživijo več kakovostnega časa in jim dajejo več čustvene opore.

Pri poučevanju učencev na daljavo moramo biti pozorni tudi na vpliv branja z digitalnih medijev. Tancig (2020) omenja, da potrebuje učenec za samostojno uspešno branje z zaslona dobro razvite izvršilne funkcije (sposobnosti samoregulacije, spretnosti organizacije in načrtovanja, selekcioniranja in osmišljanja informacij, delovni spomin, sposobnosti metakognitivnega zavedanja ipd.). Te sposobnosti se razvijajo do dvajsetega leta. Hkrati pa imajo prav učenci iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine na teh področjih pogosto primanjkljaje. Tako branje kot pisanje v digitalnem okolju je bilo v procesu izobraževanja na daljavo močnejše zastopano, zato je v tem kontekstu treba razmisliti o podpori učencem pri ciljnem razvijanju spretnosti, ki so potrebne za uspešno učenje na daljavo.

V Sloveniji je bila na materialnem področju zagotovljena računalniška oprema, prav tako so bili v šolah zagotovljeni ustrezni brezplačni obroki za učence, ki so upravičeni do njih. Zakonske podlage so omogočile določeno materialno podporo družinam (Zakon o

interventnih ukrepov za pomoč pri omilitvi posledic drugega vala epidemije COVID-19).

Kljub vsemu so ostajale razlike med učenci in okolji, v katerih živijo. V nekaterih predelih Slovenije učenci niso mogli dostopati do vsebin zaradi slabih internetnih povezav ali celo njihove odsotnosti, otroci z več sorojenci pogosto niso imeli dostopa do računalnika, obstajajo pa tudi razlike v spretnostih učencev pri uporabi digitalnih tehnologij. Tako se je izkazalo, da materialna podpora kljub vsemu ni bila najbolj in dovolj uspešna za vse učence, na kar so v medijih opozarjali tudi starši in ravnatelji. Ob skrbi za zagotavljanje

osnovnih materialnih sredstev je, kot navaja Košak Babuder (2010), treba pri delu s temi učenci uporabiti ustrezne strategije poučevanja, če želimo, da bodo učno uspešnejši, kar lahko posplošimo tudi na poučevanje na daljavo.

Podpora učencem iz manj spodbudnega okolja v času izobraževanja na daljavo

Košak Babuder (2010) izpostavlja pomen načrtovanja pomoči, ki izhaja iz otrokovih primanjkljajev (npr. raz-

Preglednica 1: Prilagoditve in oblike pomoči za učence iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine pri izobraževanju na daljavo

Fizično okolje
• Zagotovitev tehnične opreme (računalnik, kamera) in internetnega omrežja • Svetovanje staršem pri ureditvi domačega okolja za potrebe učenja na daljavo
Didaktično okolje
• Poenoten način komunikacije učiteljev v oddelku z učenci • Omogočanje oddaje elektronskih gradiv • Načrtovanje dejavnosti, pri katerih učenec ne potrebuje tiskalnika, in dejavnosti, pri katerih lahko uporabi materiale iz svojega okolja • Priprava prilagojenih razlag in gradiv • Uporaba različnih orodij in omrežij za smiselno in nazorno predstavitev snovi, utrjevanje in preverjanje znanja
Socialno okolje
• Obveščanje staršev o možnosti pogovora s šolsko svetovalno službo in učitelji • Individualna navezava stika z učencem in njegovimi starši prek kanalov, ki jih uporabljajo (telefon, e-pošta) • Opora učitelja pri načrtovanju dejavnosti • Sodelovanje različnih strokovnih delavcev šole (npr. učitelji podaljšanega bivanja, specialni pedagogi ali drugi učitelji nerazredniki) • Pozitiven odnos do učenca • Vključevanje sodelovalnega učenja med urami na daljavo • Po potrebi omogočiti osebni stik z učencem in učiteljem, svetovalnim delavcem
Kurikularno okolje
• Izбира prednostnih tem in ciljev v času izobraževanja na daljavo in diferenciacija obsega snovi, individualizacija navodil in nalog • Načrtovanje usvajanja in izkazovanja temeljnih standardov znanja • Učenje uporabe IKT, da se bodo učenci lahko znašli v digitalnem svetu • Podpora na področju organizacije in načrtovanja domačega dela • Vključevanje dejavnosti za razvijanje pozornosti in koncentracije, razvijanje izvršilnih funkcij • Podpora na področju sproščanja, spodbujanja, premagovanja tesnobe ipd. (pošiljanje gradiv staršem in učencem, objavljanje posnetkov) • Organizacija manjših podpornih skupin na daljavo • Izvajanje psihosocialnih aktivnosti • Spodbujanje kakovostnega preživljanja prostega časa (npr. organizacija interaktivnih iger)

vijanje izvršilnih funkcij, pozornosti, grafomotorike, širjenje besedišča, preverjanje razumevanja navodil, utrjevanje snovi na različne načine, ponazarjanje snovi ob hkratnem razvijanju učenčevih močnih področij. Prav tako je treba razvijati pozitivno samopodobo učenca, spodbujati vrstniško sodelovanje, učenca ne smemo spravljati v stisko z izpostavljanjem, ustvariti moramo varno okolje ter primerno vključiti starše.

V raziskavi, opravljeni med učitelji osnovnih šol (Tašner, 2016), smo ugotovili, da učitelji pri svojem delu uporabljajo strategije, oblike pomoči in podpore, ki so učinkovite pri poučevanju učencev iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine.

Vse te oblike pomoči pa moramo pri izobraževanju na daljavo v okviru danih možnosti razvijati in uporabljati še naprej, še posebej to velja za učence iz manj spodbudnega okolja, ki imajo pri delu na daljavo slabše možnosti in spodbude doma.

V Preglednici 1 so zbrane prilagoditve in oblike podpore, povzete priporočil Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ, 2020) in avtorjih Rupnik Vec (2020) in Tašner (2016), ki jih lahko smiselno uporabimo pri izobraževanju na daljavo.

Učitelji so se tekom poučevanja na daljavo znašli vsak po svojih močeh, znanjih in spretnostih. Smernice so bile le usmeritev, v kakšni meri so jih učitelji upoštevali pri svojem poučevanju, pa je bilo v rokah posameznikov. Zaradi različnih pristopov poučevanja na daljavo je prihajalo tudi do večjih razlik med uspešnostjo pridobivanja znanja pri učencih iz manj spodbudnega okolja. Zaradi pomena zunanjega okolja za te učence se zdi še posebej smiselno izkoristiti možnost neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela ob upoštevanju ukrepov, povezanih s širjenjem okužb. S tem je mogoče omiliti negativne vplive manj spodbudnega okolja in s specifičnim pristopom ponuditi omenjeni skupini otrok možnost napredovanja in pridobivanja znanja v večji meri (kot bi ga pridobili sicer samo ob možnosti vključevanja v pouk na daljavo).

Ob koncu članka je treba poudariti tudi pomen sprememb ob vračanju otrok v šolo po daljšem izobraževanju na daljavo. Smiselno je načrtovati strategije strokovne pomoči ob vrnitvi otrok, ki lahko zaradi različnih dejavnikov doživljajo stiske ali pa se težko navadijo novih rutin. Pri tem moramo poudariti čustveno in socialno področje, organizacijo dela, prepoznavanje vrzeli v znanju v primerjavi z vrstniki ter pomoč za manjšanje učnih zaostankov.

Sklep

Učitelji v slovenskem šolskem prostoru se redno srečujejo z učenci, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V šoli so ti učenci pogosto manj uspešni v primerjavi z vrstniki. Slabše razviti pozornost, delovni spomin, besedišče, razumevanje pojmov ter navodil in impulzivnost so le nekatere izmed možnih šibkih področij teh učencev. V primeru šolanja na daljavo močnejše stopi do izraza vpliv domačega okolja. Ti učenci pogosto nimajo ustreznega prostora in osnovnih pripomočkov za učinkovito učenje na daljavo, ob tem pa se soočajo z mnogimi stresnimi dejavniki in obremenitvami.

Zaradi različnih pristopov poučevanja na daljavo je prihajalo tudi do večjih razlik med uspešnostjo pridobivanja znanja pri učencih iz manj spodbudnega okolja.

Sklenemo lahko, da učenci iz manj spodbudnega okolja za uspešno vključenost v proces izobraževanja na daljavo potrebujejo tako organizirano materialno podporo (v obliki zagotavljanja računalniške opreme, interneta ipd.) kot tudi strokovne oblike pomoči (učiteljev in svetovalnih delavcev v šolah). Tudi pri delu na daljavo je treba vključevati strategije, ki spodbujajo šibka področja učencev (npr. izvršilne funkcije, besedišče, grafomotoriko, razumevanje navodil), strategije, pri katerih učenci razvijajo svoja močna področja, pozitivno samopodobo, učne strategije in vrstniško sodelovanje; v čim večji meri moramo smiselno vključevati starše. Pri tem ne smemo pozabiti na učenje uporabe računalnika in drugih orodij, s pomočjo katerih poteka izobraževanje na daljavo, prav tako pa je pomembna vrnitev v šolo in pomoč, ki jo zagotavljamo učencem ob spremembah, ki jih doživljajo. ■

Viri in literatura

- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: a guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Philadelphia: Jessica Kingsley, cop.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. in Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Intihar, S. (2020). *Stopnji tveganja revščine (12,0 %) in socialne izključenosti (14,4 %) v 2019 nižji, prag tveganja revščine višji*. Dostopno na <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/8895> (5. 1. 2021).
- Farah, M. J. (2009). Mind, Brain, and Education in Socioeconomic Context. V M. Ferrari in L. Vuletic (ur.), *The Developmental Relations between Mind, Brain and Education*. (str. 243–256). Dordrecht: Springer Science + Business.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli?*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jensen, E. (2009). *Teaching With Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It*. Alexandria: Virginia: ASCD.
- Kavkler, M. (2004). Izobraževalna uspešnost kot pogoj za zmanjševanje revščine. V J. Gornik idr. (ur.), *Zbornik 1. posveta na temo Revščina in socialna izključenost oziroma vključenost*. (str. 125–128). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino: Mladinski svet Slovenije.
- Kiswarday, V. (2014). Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(2), 415–429.
- Košak Babuder, M. (2010). Pomen šole pri zmanjševanju vplivov revščine na psihosocialni razvoj otrok – vloga učitelja in šolskega svetovalnega delavca. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 14(3/4), 11–16.
- Košak Babuder, M. (2011). Prepoznavanje in ocenjevanje težav učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. (str. 244–261). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.
- Magajna, L. (2006). Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami. V M. Kavkler (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov*. (str. 86–95). Ljubljana: Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. (2000). *Program boja proti revščini in socialni izključenosti*. Dostopno na http://mddsz.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/soc_prgprotirevscini.pdf (15. 4. 2021).
- Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: from a child's perspective*. Bristol: Policy Press.
- Rupnik Vec, T. (ur.). (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tancig, S. (2013). Nevroedukacija – nova znanost o učenju in poučevanju ter njena vloga v izobraževanju. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu. Revija za razvoj globalne dimenzije kurikula*, 7(1-2), 10–14.
- Tancig, S. (2020). Raziskave digitalizacije branja in pisanja ter medijske večopravnosti – kakšne so spremembe na kognitivnem, čustveno-socialnem in nevrološkem področju ter v učnih dosežkih? V I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. (str. 229–248). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tašner, M. (2016). *Prepričanja, znanja in izkušnje učiteljev s poučevanjem učencev iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine*. (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- UNESCO COVID-19 Education Response. (2020). Dostopno na <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/> (25. 3. 2021).
- Van Lancker, W. in Parolin, Z. (2020). *COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making*. Dostopno na <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2468-2667%2820%2930084-0> (25. 3. 2021).
- Zakon o interventnih ukrepih za pomoč pri omilitvi posledic drugega vala epidemije COVID-19. Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8304> (14. 4. 2021).
- Zavod RS za šolstvo. (2020). *Področje svetovalnega dela*. Dostopno na <https://www.zrss.si/objava/podrocje-svetovalnega-dela> (23. 3. 2021).

Vloga vzgojno-varstvene ustanove pri obravnavi družinskega nasilja

Role of Educational and Child-Care Institutions in Handling Domestic Violence

Lorena Jenšterle

Vrtci občine Žalec

29

Izvleček

Družinsko nasilje, ki ga zaznavamo in obravnavamo v vrtcu ali šoli, umeščamo v področje vzgoje in izobraževanja, področje socialnega dela z družino in konkretno v področje svetovalnega dela z otroki in družinami. Strokovni članek s pedagoškega in socialnega vidika omogoča širši pogled v obravnavano tematiko ter ponuja uporabna teoretična izhodišča za prepoznavanje, zaznavanje in preprečevanja družinskega nasilja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Na kratko predstavljam svetovalno delo v procesih podpore in pomoči otrokom in družinam, v katerih se dogaja nasilje. Pri delu z otroki je izrednega pomena glas otroka. Strokovna pomoč je učinkovita le takrat, ko je želeni izid usmerjen k zagotavljanju otrokovih pravic in če otroka upoštevamo kot enakovrednega sogovornika. Ponujam smernice za praktično delo s poudarkom na literaturi, ki je podlaga za delovanje strokovnih delavcev in delavk v vseh vzgojnih ustanovah.

Ključne besede:

družinsko nasilje, strokovne delavke, svetovalno delo, glas otroka, zakonodaja, strategije delovanja.

Abstract

Domestic violence that is detected and handled in a kindergarten or school falls within the scope of education, the scope of social work with families and, more specifically, the scope of counselling work with children and families. The scholarly article provides a broader look at this topic from the pedagogical and social perspective, and provides a useful theoretical framework for recognizing, detecting and preventing domestic violence in educational institutions. It briefly presents counselling work in the process of providing support and help to children and families in which violence is taking place. Giving the child a voice is of great importance when working with children. Professional help is effective only when the desired outcome is aimed towards exercising the child's rights and if the child is treated as an equal interlocutor. The article provides guidelines for practical work with emphasis on literature, which is a foundation for the work of professional staff in all educational institutions.

Keywords:

domestic violence, professional staff, counselling work, voice of the child, legislation, action strategies.

1 Uvod

Nasilje v družini je večplasten problem. Običajno je skrito pred očmi javnosti, dogaja se v družinskem okolju in je ravno zaradi tega tudi težje prepoznavno. Problematika nasilja nad otroki v družini je kompleksna. Vzgojno-varstvene ustanove v bistvu niso namenjene odkrivanju nasilja, a se strokovne delavke¹ ravno zaradi rednega stika z otroki srečujemo s to tematiko. V vrtcu ali šoli so običajno vidne samo posledice ravnanj in nasilja v domačem okolju.

Večkrat slišimo vprašanje, kdaj smo strokovne delavke dolžne poseči v družinska dogajanja. Porajajo se tudi dileme o tem, kakšna je naša vloga, če prepoznamo znake nasilja pri otroku. Ravno osveščenost strokovnjakinj in ustrezno strokovno ukrepanje sta ključnega pomena pri zaščiti otroka. Da se na znake nasilja sploh odzovemo in jih ne prezremo, so pomembne izkušnje zaposlenih, potrebno je opazovanje otroka in znanje strokovnega kadra. Ker otroci sami redko ali pa sploh ne spregovorijo o nasilju, je zato še toliko bolj pomembno, da v vzgojnih ustanovah zgodaj odkrivamo, prepoznavamo in preprečujemo nadaljnje nasilje. Biti moramo hitro odzivni ter s strokovnimi postopki in ukrepi zaščititi otroka in mu ponuditi pomoč.

Izpostavljenosti otrok nasilju se v zadnjih letih vse bolj zavedamo, a kljub temu v mnogih primerih še veliko ostaja prikrito. Na žalost si pred nasiljem tudi posamezniki v skupnosti zatiskajo oči ali pa ga nočejo videti, če pa ga že opazijo, to ni dovolj – ni dovolj, da ga prepoznajo, pomembno je, da ga poskušajo pre-

Vzgojno-varstvene ustanove v bistvu niso namenjene odkrivanju nasilja, a se strokovne delavke ravno zaradi rednega stika z otroki srečujemo s to tematiko. V vrtcu ali šoli so običajno vidne samo posledice ravnanj in nasilja v domačem okolju.

prečiti in posamezne primere prijavijo pristojnim institucijam. Pri samem preprečevanju nasilja pa je zelo pomembno tudi, kakšen pogled na nasilje (toleranco) imamo/imajo tisti, ki se soočamo z nasiljem. Menim, da nasilje kljub informacijam, ukrepom in znanju dojemamo premalo kritično. Zavedati se moramo, da je raziskovanje nasilja v vzgojnih ustanovah in družbi nasploh izziv in da pomembno vpliva tako na prepoznavanje tega pojava kakor tudi na zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja.

2 Opredelitev nasilja

V literaturi je zapisanih veliko definicij nasilja in je naštetih več oblik nasilja. Opredelitev nasilja je odvisna od tega, kdo nasilje izvaja/povzroča (sorodnik, neznana oseba), kdo nasilje doživlja (družinski člani, odrasla oseba, otrok) in ali je/ni opredeljen prostor (družina, vzgojne ustanove).

Strokovnjaki (Anderluh idr., 2015) so povzeli definicijo Svetovne zdravstvene organizacije (WHO, World Health Organization) o zlorabi ali trpinčenju otrok. Pojasnili so, da »grobno ravnanje z otroki zajema vse oblike slabega ravnanja, telesnega in/ali čustvenega nasilja, spolne zlorabe, zanemarjanja,

izkoriščanja, izpostavljanja otroka«. Pojasnili so, da se »s tovrstnim ravnanjem ogroža ali se dejansko škoduje otrokovemu razvoju, zdravju, preživetju ali dostojanstvu«. (WHO, 1999, v Anderluh idr., 2015, str. 10). Otrok je lahko žrtev različnih oblik zanemarjanja ali nasilja hkrati. Avtorji (Aničić idr., 2015, str. 16–46) navajajo možne oblike nasilja: zanemarjanje ali izkoriščanje otroka, fizično, psihično, spolno in ekonomsko nasilje. O specifičnih vrstah govorimo, ko gre za diskriminiranje otroka, izkoriščanje otroškega dela, nasilje, ki je povzročeno z zlorabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij, ali prisilne poroke mladoletnih otrok. Mednje spada tudi genitalna mutilacija, ko

¹ Naziv za poimenovanje strokovne delavke (v vzgojno-varstvenih ustanovah/v vrtcu in šoli) velja za vzgojiteljice, pomočnice vzgojiteljic, učiteljice, profesorice, pedagoginje in svetovalne delavke. Strokovne delavke nazivam v ženskem spolu zato, ker omenjene poklice večinoma opravljajo ženske. V vseh poglavjih, če ni zapisano drugače, torej velja ženska oblika zapisa za oba spola.

gre za pohabljanje spolnih organov s postopki, ki niso opravljeni iz zdravstvenih razlogov (obrezovanje), in ritualna zloraba otroka, ki ga povzročijo starši z ravnanji, ki so del obreda, čaščenja in religioznih prepričanj. Otrok je žrtev nasilja tudi, kadar je priča nasilju enega starša nad drugim ali nad bližnjimi osebami (Aničić idr., 2015).

Ko govorimo o nasilju, ki se dogaja v domačem, družinskem okolju, uporabljamo dva izraza: družinsko nasilje ali nasilje v družini. Družinsko nasilje je izraz, ki ima širši pomen in ga navadno uporabljamo, ko gre za zlorabo otrok ali nasilje med družinskimi člani. Vzorec vedenja, ko v domačem okolju ena oseba izvaja nasilje ali drugo obliko zlorabe nad drugo osebo, imenujemo nasilje v družini. V družinskem okolju gre pogosto za nasilje med partnerjema ali zlorabo in nasilje nad otrokom enega ali obeh staršev (Jenšterle, 2019, str. 6).

2.1 Vzgoja in/ali družinsko nasilje

Zbrana literatura dokazuje, da se je koncept otroštva spreminjal skozi zgodovino in se navezuje na prvo industrijsko revolucijo in uvedbo obveznega izobraževanja za otroke. Od takrat dalje otroke definiramo kot posebno kategorijo ljudi. Zadnjih sto let se vse bolj poudarja celostni razvoj otroka s poudarkom na obveznem izobraževanju ter interesnih dejavnostih, kar ponovno dokazuje, da so otroci deležni posebne obravnave, skrbi in varstva.

Proučevanje nasilja je tudi pokazalo, da se dinamika, dimenzije in okviri nasilnosti skozi zgodovino do danes niso kaj dosti spremenili. Radikalno pa se je že spremenilo naše razumevanje

mevanje teže posameznih nasilnih dejanj in posledic, ki se kažejo pri otrocih.

Nekdaj je veljalo, da je vzgajanje otrok z ustrahovanjem ali discipliniranjem s palico nekaj popolnoma običajnega. Starši so s tovrstno vzgojo dosegli ponižnost in ubogljivost otroka, otrok pa takrat še ni bil zakonsko zaščiten pred tovrstnimi zlorabami in nasiljem. Ko je danes govor o starševstvu ali družini, je zagotovo med aktualnejšimi temami razprava o vzgoji otrok. Strokovnjakinja za družino Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998, str. 23–24) poudarja, da so starši prvi, ki otroku predstavljajo svet, ki ga mora otrok brezpogojno ponotranjiti. Otroci torej na začetku svojega življenja svet spoznajo tak, kot jim ga predstavijo njihovi starši (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Ravno družina bi za otroka morala ustvarjati okolje, v katerem bi

Otrok je lahko žrtev različnih oblik zanemarjanja ali nasilja hkrati. Avtorji (Aničić idr., 2015, str. 16–46) navajajo možne oblike nasilja: zanemarjanje ali izkoriščanje otroka, fizično, psihično, spolno in ekonomsko nasilje.

se počutil ljubljenega in varnega in v katerem bi od družinskih članov prejemal toplino in podporo ter razvijal svoje sposobnosti in potenciale. Na žalost vse več primerov na letni ravni dokazuje ravno nasprotno. Ravno pri izvajanju vzgojne funkcije niso vsi starši najbolj uspešni ali pa ne posegajo po ustreznih vzgojnih pristopih in konfliktni situacije pogosto rešujejo z nasiljem. Presenetljivo veliko število odraslih vzgojo otrok razume na protisloven način, tako da se njihova načela razlikujejo od ravnanja. Blažje oblike nasilja in dejanj opravičujejo z besedami, da je to le del vzgoje.

Kljub temu da so že številne raziskave dokazale in da statistika Društva za nenasilno komunikacijo nakazuje (Nasilje nad ženskami: vseevropska raziskava, FRA – Nacionalna raziskava o pojavnosti nasilja v zasebni sferi in partnerskih odnosih, podatki slovenske policije Evrobarometer Evropske komisije o nasilju na podlagi spola, podatki Agencije Združenih

Zadnjih sto let se vse bolj poudarja celostni razvoj otroka s poudarkom na obveznem izobraževanju ter interesnih dejavnostih, kar ponovno dokazuje, da so otroci deležni posebne obravnave, skrbi in varstva.

narodov za ženske (UN Women), podatki Unicefa o nasilju nad otroki, podatki Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) o nasilju nad starejšimi ipd.), kako škodljivo je nasilje za otroka, ga mnogi starši še vedno izvajajo. Iz izkušenj povem, da imajo starši o načinu vzgoje različno mnenje in so prepričani, da je njihova vzgoja ustrezna in da vedno ravna po prav in kakor je za otroka najbolje. Starši nasilje nad otroki opravičujejo z vzgojnimi metodami, intervencijo posameznih ustanov pa vidijo in zaznavajo kot poseganje v zasebnost družine in posameznih družinskih članov.

3 Svetovalno delo v vzgoji in izobraževanju

Pri vzgoji gre za področje, s katerim se ukvarja tudi velik del strokovne javnosti in institucij. Staršem se pri vzgajanju otrok pridružujejo tudi vzgojne ustanove (vrtci, šole), ki so pomembne za vzgojo in tudi prispevajo k dopolnjevanju družinske in institucionalne prakse. Vendar pa še vedno velja, da je za otroka najpomembnejša družina, ki mora otroku zagotoviti celosten razvoj, oporo, toplino, ljubezen in občutek varnosti.

Vrtec/šola ni le prostor, kjer odkrivamo nasilje nad otroki, ga prijavljamo in obravnavamo, temveč tudi skupnost, ki je neposredno soočena s posledicami nasilja, ki ga preživlja otrok.

Strokovne delavke, ki delamo z otroki, moramo biti še posebej pozorne na znake nasilja, ki so lahko signal za ukrepanje, vendar jih moramo vedno obravnavati v okviru drugih družinskih okoliščin. Specifični (vidni) in nespecifični (zaznavni) znaki so lahko tudi posledica drugih stanj otroka in sami po sebi ne dokazujejo zlorabe. Torej ali so znaki res dokaz za

nasilje ali zgolj posledica drugih okoliščin, npr. ali ima otrok modrice zaradi padca s kolesom ali so te nastale zaradi nasilja?

Ko gre za zaznavo ali obravnavo nasilja in poteka socialno oziroma svetovalno delo v procesih podpore in pomoči družinam, je to delovno ravnanje za strokovne delavke običajno težka in zahtevna naloga. V takih primerih se moramo pogosto poslužiti interveniranja, ki pa ga le redko določimo v soustvarjalnem procesu. Moramo se zavedati, da starši, ki izvajajo nasilje nad otrokom, najverjetneje pomoči ne bodo poiskali na lastno pobudo, in pričakujemo lahko, da ne bodo pripravljene sodelovati. Dolžni smo jih opozoriti na nedopustno ravnanje.

Da lahko zaznavamo spremembe in odstopanja pri otroku, ga moramo sprva znati opazovati. Zaznava je

prvi korak k preprečevanju nasilja in je ključna ter prvenstvena naloga vzgojiteljev, ki v sodelovanju s svetovalno službo zagotavljajo pomoč otroku in ga varujejo pred nadaljnjim družinskim nasiljem. Zavedati se moramo, da naloga strokovnih delavk ni presojanje o obli-

ki in težavnosti nasilja, temveč da zapišemo opažanja dogodka in prijavimo sum nasilja. Po mnenju Anice Mikuš Kos sta glavni oviri ravno nepoučenost in neobveščenost strokovnjakov, da bi primer nasilja sploh zaznali, ga opazili in si ga ustrezno razlagali (Mikuš Kos, 1993, str. 28–30). Olga Bezenšek Lalič (2009, str. 39) poudarja, da je v praksi osnovna težava v nerazumevanju problematike nasilja,

in pojasnjuje, da to prispeva k uporabi različnih modelov in doktrin, ki ponovno viktimizirajo žrtev, torej žrtev doživlja nove travme.

Za uspešne izide pri obravnavah nasilja v družini je pomembno tudi sodelovanje in delo strokovnih timov. V programskih smernicah za sveto-

”
Za otroka je najpomembnejša družina, ki mora otroku zagotoviti celosten razvoj, oporo, toplino, ljubezen in občutek varnosti.

”
Zaznava je prvi korak k preprečevanju nasilja in je ključna ter prvenstvena naloga vzgojiteljev, ki v sodelovanju s svetovalno službo zagotavljajo pomoč otroku in ga varujejo pred nadaljnjim družinskim nasiljem.

valno službo v vrtcu (Anderluh idr., 2015, str. 5–6) so strokovnjaki zapisali, da naj bi »svoje strokovno znanje in naloge svetovalna delavka in drugi strokovnjaki udeležali tako, da sodelujejo z različnimi strokovnimi profili v timu, kakor tudi z drugimi zunanjimi ustanovami« (Čačinovič Vogrinčič, 2009, str. 10). Če ugotovimo in zaznamo, da otrok potrebuje dodatno pomoč ali podporo, ki mu je same ne moremo ponuditi, je odgovornost vseh strokovnih delavk, da ga napotimo na druge ustrezne službe.

3.1 Soustvarjanje rešitev v konceptu pomoči skupaj s starši

Od patologije posameznikov in nasilja v družini je prišlo razmišljanje o reševanju problemov skozi različne teorije in koncepte in danes govorimo o konceptu pomoči, pomoči in soustvarjanju rešitev, ki ga uporabljamo v praksi. Kot poudarja Čačinovič Vogrinčič, je za strokovne delavke in ostale udeležence v procesu reševanja problema zelo pomemben delovni odnos. Znotraj delovnega odnosa se mora vzpostaviti pogovor, ki omogoča raziskovanje, soustvarjanje ter sooblikovanje dobrih izidov. Vsak delovni odnos mora biti zastavljen kot izviren delovni projekt pomoči, da družina dobi podporo, pomoč, ki ji po zakonih pripada, da se družina oskrbi in da se soustvari spremenbe, ki bi družino okrepile (Čačinovič Vogrinčič, 2008). Zelo pomembno je sodelovanje vrtca oziroma šole in staršev. To je ena izmed nalog, kateri bi vodstvo in strokovni delavci morali nameniti veliko pozornosti, saj je ob zadovoljenih potrebah in pričakovanjih staršev tudi počutje otroka v vzgojni ustanovi boljše. Za sodelovanje med vzgojitelji, učitelji, starši, otroki in svetovalno službo je potreben skupni interes vseh. Za uspešno sodelovanje pa je potrebna tudi »pozitivna komunikacija, motivacija za delo vseh ter kakovosten odnos« (Čačinovič Vogrinčič, 2009, str. 10). Avtorica v strokovni literaturi opisuje, da je pomembno sodelovanje med sistemom ter starši in da delovni odnos vedno vključuje dva dragocena elementa. Poudarja, da je potrebno dodajanje moči staršem in da odnos temelji na etiki participacije, elementih partnerskega sodelovanja in soodgovornosti. V našem primeru mora

družina postati partnerica vzgojne ustanove pri novih, skupnih nalogah (Čačinovič Vogrinčič, 1998). Pri tem mislim predvsem na to, da moramo staršem pomagati uvideti, da smo njihovi sodelavci pri vzgoji in skrbi za otroke. Gre za dogovore o delu, ki ga moramo opraviti skupaj. Želimo si, da bi bili v teh dogovorih enakovredni sogovorniki, saj smo in moramo biti udeleženi pri iskanju najboljših rešitev za otroke. Nastali problem lahko uspešno rešujemo le s soustvarjanjem rešitev, pri čemer doda vsak svoj delež.

Vida Milošević -Arnold in Milko Poštrak (2003, str. 9) povzemata in poudarjata cilje, iz katerih lahko razberemo pomembne koncepte socialnega dela, in sicer podpora družini, razvoj in nadomestilo tistih družinskih funkcij, ki jih družina sama ne zmore ali (še) ne zna opravljati. Poudarek je predvsem na konstruktivnem in postmodernem socialnem delu, procesu spreminjanja družinskih članov in njihovih življenjskih razmer in predvsem na soustvarjanju novih, ustrežnejših, kvalitetnejših okoliščin, da bi zagotovili pogoje za opravljanje družinskih nalog (Milošević Arnold in Poštrak, 2003). Skupaj s starši moramo spreminjati razmere v domačem okolju, da do podobnih in ponavljajočih se ravnanj več ne bi prišlo. Avtorica Čačinovič Vogrinčič navaja tudi, da soustvarjanje skupaj z družino praviloma seže iz družine v skupnost in socialne mreže ter predstavlja delo z vsakim članom, sodelovanje v sistemu ter povezovanje v skupnost (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

3.2 Glas otroka

Številni slovenski raziskovalci (Filipčič, Mikuš Kos, Mušič, Plaz, Čačinovič Vogrinčič idr.) ki proučujejo družinsko nasilje, soglašajo, da otroci izjemno redko sami prijavijo nasilje in da je to tudi eden izmed vzrokov, da ostaja nasilje znotraj družine pogosto neodkrito. Pogosto se namreč zgodi, da se otrok nima komu zaupati, če se nasilje dogaja v družini. Ne smemo zane-mariti pomembnosti pogovora z otrokom, ki se mora zgoditi v delovnem odnosu. Veliko strokovnjakov nakazuje na to, da smo ravno strokovne delavke v vrtcih in šolah tiste, katerim se otrok zaupa najprej in nas izbere kot varne za razkritje.

Maja Plaz (Plaz, 2016, v Veselič idr., 2016, str. 73–7) pojasnjuje, da naj bi bil svetovalni pogovor z otrokom v bistvu enak kot pogovor z odraslo osebo. Zaradi otrokovih sposobnosti razumevanja in izražanja pa je pogovor treba prilagoditi njegovi starosti. Kot pomembno izpostavlja, da je glas strokovnjaka miren, topel in prijazen, brez pokrovičnega tona. Piše, da je vzpostavitev zaupanja izjemnega pomena. To pomeni, da nam bo otrok zaupal svoje težave šele takrat, ko bo začutil, da se z nami lahko pogovarja odkrito. Otrok mora v pogovoru dobiti potrditve, imeti občutek sprejetosti, razumljenosti in zaupanja. Z zbranim poslušanjem, spodbujanjem in razumevanjem otroku pomagamo, da ubesedi, kaj se mu dogaja in kaj želi od nas. Z razčlenjevanjem situacije otroku pomagamo, da pride do lastnih odgovorov, in mu damo čas, da razišče ozadje svojega počutja (Veselič idr., 2016). Torej ko se otrok obrne k nam po pomoč, je naša naloga predvsem to, da smo pripravljene poslušati njegovo zgodbo brez sodb in da mu zagotovimo primeren prostor in dovolj časa, da se nam lahko zaupa. To je še posebej pomembno zato, ker običajno povzročitelji svoja dejanja zanikajo in so otroci še dodatno negotovi, zbegani in izpostavljeni. Z otrokom moramo vedno vzpostaviti varen odnos ter obvezno ukrepati dalje.

Pogovor z otrokom Čačinovič Vogrinčič povezuje tudi z načelom pravice do resničnosti, ki jo uvršča med temeljne psihološke pravice otroka. Pojasnjuje, da je to »pravica otroka, da se ga vidi in sliši, da misli, kar misli, in da ima pravico do svojih čustev« (Čačinovič Vogrinčič, 2007, str. 153–157). Poudarja, da moramo otroku omogočiti, da se s pogovorom nauči razumeti in obvladati svojo resničnost, da jo zmore ubesediti in da razvije občutek lastne vrednosti. To pa lahko doseže le z dobrimi izkušnjami (Čačinovič Vogrinčič, 2007).

Otroci izjemno redko sami prijavijo nasilje in da je to tudi eden izmed vzrokov, da ostaja nasilje znotraj družine pogosto neodkrito. Pogosto se namreč zgodi, da se otrok nima komu zaupati, če se nasilje dogaja v družini.

Tudi blažje oblike nasilnih dejanj so sporne, nedopustne, moralno in pravno nesprejemljive, povzročitelji nasilja pa morajo biti obravnavani ter odgovorni za svoja ravnanja.

4 Poznavanje zakonodaje za zaščito otrok pred nasiljem

V boju proti nasilju ima država pomembno vlogo, saj določa, da institucije in organizacije z javnimi pooblastili na podlagi zakonov in podzakonskih aktov skrbimo za varovanje ogroženih otrok in mladostnikov ali

nad katerimi je bilo storjeno nasilje. Vsako nasilje (v družini) je prepovedano in kaznivo dejanje, če je nasilje izvedeno nad otrokom, pa velja za grobo kršitev otrokovih pravic. Tudi blažje oblike nasilnih dejanj so sporne, nedopustne, moralno in pravno nesprejemljive, povzročitelji nasilja pa morajo biti obravnavani ter odgovorni za svoja ravnanja.

Za zaščito otroka ni zadostna le zaznava in prepoznavanje znakov nasilja, ampak tudi poznavanje zakonodaje ter postopka za zaščito otroka, ki je žrtev nasilja. V Sloveniji zakonodaja nalaga dolžnost ravnanja vsakemu posamezniku in vsakemu strokovnjaku. Vsi smo odgovorni za dobrobit otroka in njegovo zaščito. Otroke koristi morajo biti skupno vodilo vsem tistim, ki delamo z otroki ali družinami. Zato je še toliko bolj po-

membno, da smo strokovne delavke v vrtcu oziroma šoli seznanjene s postopki obveščanja in ukrepanja v primerih suma nasilja nad otroki. V vzgojno-izobraževalnih zavodih nas pri obravnavi otrok, ki so žrtve nasilja, zavezuje predvsem Zakon o preprečevanju nasilja v družini² in spremljajoči pod-

zakonski akt Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode.³

² Zakon o preprečevanju nasilja v družini; v nadaljevanju ZPND.

³ Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode; v nadaljevanju pravilnik za vzgojno-izobraževalne zavode.

Leta 2008 je bil sprejet ZPND, ki daje nove smernice v boju proti nasilju in pomeni pomemben premik pri zakonski zaščiti otrok pred različnimi oblikami nasilja v družini. Zavezuje tudi institucije k določenemu načinu ravnanja – določa vloge, naloge, opisuje mrežo in sodelovanje različnih državnih organov in nevladnih organizacij pri obravnavanju nasilja v družini ter odreja ukrepe za varstvo žrtev nasilja v družini. S predvidenimi ukrepi so zaščitene pravice in koristi otroka, ki jih s splošnim pooblastilom izvedeta sodišče in center za socialno delo. Naloge strokovnjakinj so izjemno kompleksne in segajo na veliko področij življenja otrok ter njihovih staršev. V 5. in 6. členu ZPND so zapisana ključna določila, ki jih morajo strokovnjakinje spoštovati in upoštevati. Zakonsko je opredeljena prijavna dolžnost strokovnih delavk in delavcev (6. čl.). V 5. členu pravilnika za vzgojno-izobraževalne zavode je zapisano, da mora ravnatelj ali svetovalna služba najkasneje v 24 urah obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo o sumu nasilja v družini nad otrokom. Zakonodaja vsakomur, tudi fizičnim osebam, nalaga odgovornost in dolžnost obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar gre za sum, da je otrok žrtev nasilja. Prijavitvena dolžnost je močnejša, če za nasilje izvedo strokovni delavci s področja zdravstva in osebje vzgojno-varstvenih in vzgojno-izobraževalnih institucij. Vesna Leskošek je zapisala, da »neprijavljanje suma nasilja namreč pomeni tudi izogibanje ukrepanju« (Leskošek, 2000, str. 203).

Za nas je pomemben tudi Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov⁴ in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini. V 2. členu so zapisani postopki medsebojnega obveščanja in nudenja pomoči med strokovnimi službami. Vzgojne ustanove sodelujejo v multidisciplinarnih timih s centrom za socialno delo in policijo. Skliče se multidisciplinarni tim, ki ga vodi krajevno pristojni center za socialno delo za obravnavanje nasilja v družini. V istem pravilniku 4. člen določa, da so »vsi organi ob zaznavi nasilja v družini dolžni v štiriindvajsetih urah od seznanitve z okoliščinami obvestiti center za socialno delo«.

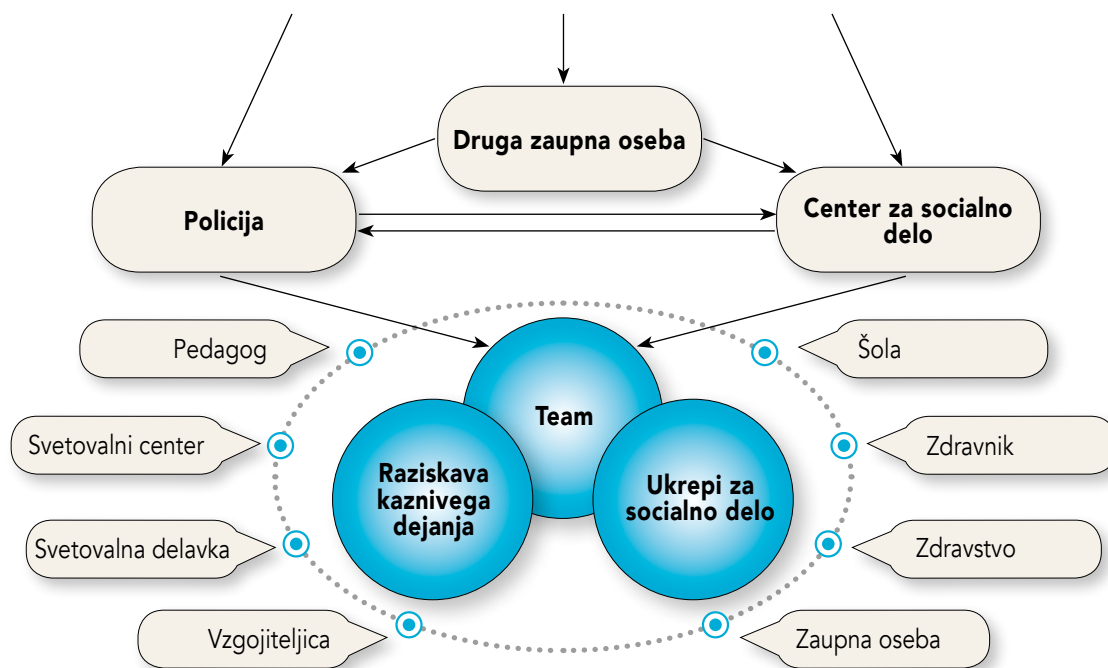
5 Strategija delovanja in ravnanja v vzgoji in izobraževanju

Protokol ravnanja:

1. Če opazimo spremembe, znake nasilja pri otroku, smo priča nasilju ali nam otrok zaupa nasilje, smo dolžni izvesti prijavo suma nasilja. S prijavo nasilja izpolnimo prijavitveno dolžnost, kot nam jo nalaga zakon. O opravljeni prijavi suma nasilja starše obvestimo le takrat, če presodimo, da je to v korist otroka.
2. Strokovne delavke moramo ob zaznavi nasilja takoj obvestiti svetovalno službo v zavodu. V primeru odsotnosti svetovalne službe obvestimo pomočnico ravnateljice ali ravnateljico. Skličemo interni tim zavoda. Ko zaznamo sum nasilja, je treba izpolniti obrazec zapis o nasilju nad otrokom⁵ v skladu s pravilnikom za vzgojno-izobraževalne zavode. Svetovalna delavka pošlje pisno prijavo z zapisom na center za socialno delo. O sumu nasilja je treba telefonsko obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo. Prijava suma nasilja sproži sodelovanje v multidisciplinarnem timu, v katerem vrtec oziroma šola sodeluje prek svojega predstavnika.
3. Vrtec oziroma šola ob zaznavi nasilja obvesti center za socialno delo ter nadalje z njim sodeluje pri načrtovanju, izvajanju, usklajevanju, spremljanju dejavnosti za zaščito in podporo otroka. Vse postopke vodijo strokovni delavci centra za socialno delo ali policija. Vrtec oziroma šola in center za socialno delo sodelujeta tudi v primeru, če center za socialno delo začne postopek za zaščito otroka, ki je žrtev nasilja, brez prijave vzgojne ustanove. Običajno center za socialno delo zaprosi svetovalno službo v vrtcu oziroma šoli za poročilo, ki vsebuje mnenje o ogroženosti otroka.

⁴ Multidisciplinarni tim – MDT sestavlja skupina strokovnjakov s ciljem, da se zagotovi celovita pomoč in dolgoročna varnost ter zaščita.

⁵ Zapis o nasilju nad otrokom v skladu s Pravilnikom o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode je dostopen kot priloga na spletni strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9804>.



Slika 1: Shema timskega pristopa ob prijavi zlorabe ali nasilja v družini (Vir: Jenšterle, 2019)

4. Multidisciplinarni tim izdela načrt pomoči za otroka in se dogovori o načinu podpore in pomoči otroku (svetovanje za otroka, ravnanje ob ponovni zaznavi nasilja, načini odpravljanja posledic nasilja). Določi tudi naloge posameznih članov tima in roke za izvedbo. Tim v zapisniku opredeli seznam institucij in oseb, ki bodo nudile pomoč otroku oziroma družini. Njihov skupni cilj je učinkovita pomoč otroku, ki je žrtev nasilja.
5. Po potrebi seznanjeni s primerom nasilja tudi druge strokovne delavke v instituciji (Veselič idr., 2016).

Iz zakonodaje in strategij ravnanja je mogoče razbrati, da je v primeru ogroženosti otroka najpomembnejše, da poskrbimo za otroka in da zaščitimo njegove pravice in koristi, kar pa ne pomeni, da z otrokovimi starši ne ustvarjamo skupnih rešitev. Ravno obratno.

Kot sem že večkrat omenila, s prepoznavanjem, pravočasnim odkrivanjem, ustreznim ravnanjem ter sodelovanjem v internem ter multidisciplinarnem timu lahko zagotovimo otroku največjo korist in ga zaščitimo. Pomembno je tudi, da organi in organizacije žrtvam zagotovimo, da otroci in starši prejmejo ustrezne in

pravočasne informacije o razpoložljivih in podpornih storitvah.

6 Naša praksa

V vrtcu sem opravila analizo primerov iz prakse in izkušenj zaposlenih strokovnih delavk⁶ in upoštevala njihovo perspektivo z zaznavo in obravnavo nasilja v družini v vrtcu.⁷ Želela sem potrditi svoja ugibanja, da ima vsaka izmed njih »svojo« teorijo in predstavo o nasilju, ga različno doživlja ter se pri svojem delu nanj odziva na različne načine. Rezultati so nam pojasnili, da vzgojiteljice nasilje zaradi nespecifičnih znakov tudi težje zaznavajo in posledično redkeje obravnavajo. V zavodu je izkušnjo z obravnavo nasilja pri svojem delu imelo dvanajst oseb. V mojem primeru gre za 54 odstotkov vzgojiteljic, ki menijo, da bi znale ukrepati v

⁶ V besedilu, če ni zapisano drugače, velja ženska oblika zapisa za oba spola. Strokovne delavke nazivam v ženskem spolu iz razloga, da poklic vzgojiteljice predšolskih otrok in svetovalne delavke v večjem deležu opravljajo ženske.

⁷ VIZ Žalec: Vzgojno-izobraževalni zavod Vrtci občine Žalec (v nadaljevanju Vrtec Žalec).

primeru nasilja. Manj kot polovica jih še vedno ni povsem prepričanih, da bi kljub izkušnji znale tudi nadalje ukrepati. Raziskava je obravnavala poznavanje postopka prijave in obravnave suma nasilja zaposlenih v vrtcu; 58 odstotkov vzgojiteljic je pritrnilo, da poznajo protokol ravnanja. Vzgojiteljice so zaradi neusposobljenosti in negotovosti v svoje strokovno delo najavile potrebe po dodatnem strokovnem izobraževanju in izpopolnjevanju. Kljub rezultatom menim, da večina strokovnih delavk potrebuje več konkretnih informacij o njihovi vlogi pri obravnavi suma nasilja in sodelovanju v strokovnem timu.

Iz prakse in pogovora svetovalne delavke našega vrtca je razbrati, da je pri nas praksa takšna: »Da gre za sum nasilja v družini, večinoma izvemo od centra za socialno delo, ko nas zaprosijo za poročilo oziroma vabijo na multidisciplinarni tim, ali od policije, ko nas obvestijo o prepovedi približevanja. Tovrstnih primerov je v naši primerih malo. Običajno svetovalna delavka na podlagi zaprosila centra za socialno delo napiše poročilo o otroku. Vzgojiteljice pomagajo pri pripravi poročila za center za socialno delo, policijo ali sodišče, saj so vsakodnevno v stiku z otroki in starši. Dogovorjeno je, da vzgojiteljice dajejo sprotne informacije svetovalni službi ali jo v zvezi s primerom obveščajo, če opazijo kaj novega. Če gre za sum nasilja v vrtcu, skupaj izpolnimo predpisani obrazec za prijavo suma na center za socialno delo. V primeru, da gre za prepoved približevanja, so strokovne delavke enote o tem obveščene s pisnimi navodili, kako ravnati v primeru, da oseba, ki ima izrečeno prepoved približevanja, to krši (obvestijo policijo, svetovalno delavko ali ravnateljico in drugega starša otroka).«

Moje raziskovanje in pridobljeni podatki danes služijo naši instituciji, vodstvu in vzgojiteljicam za vpogled v proces prijave suma nasilja nad otroki. Pridobili smo vpogled v lastno strokovnost, ki je najavil potrebe po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju in po sodelovanju vseh zaposlenih znotraj institucije v primerih zaznanega nasilja.

7 Predlogi in smernice za praktično delo

V nadaljevanju navajam nekaj svojih predlogov in smernic za praktično delo pri obravnavi družinskega nasilja za strokovne in svetovalne delavke, ki so za-

poslene v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Želim si, da bi nas predlogi vodili k dobrim rezultatom v prihodnje.

S ciljem, da zaščitimo otroka ali mladostnika in mu ponudimo ustrezno pomoč, morajo biti strokovne delavke seznanjene z dolžnostjo prijave suma nasilja.

Vzgojno-izobraževalne ustanove morajo načrtovati in obli-

kovati strategijo, kako naj strokovne delavke ravna v primeru, če opazijo, da je bil otrok žrtev nasilnega dejanja. Zelo pomembno je, da je vsem zaposlenim poznan protokol ravnanja, ki določa naloge (glede na kompetence) in njihovo odgovornost v primeru zaznave in obravnave nasilja nad otrokom. Če strokovne delavke poznajo vsebino pravilnika za vzgojno-izobraževalne zavode, tudi pomeni, da so seznanjene s protokolom ravnanja in bodo otroku zagotovile jasen in usklajen sistem pomoči. Predvidevam, da bi poznavanje zakonodaje in pravilnika za vzgojno-izobraževalne zavode pripomoglo predvsem k temu, da bi bile strokovnjakinje v prihodnje bolj prepričane v svoje ravnanje.

Osební pogled na problematiko nasilja, poznavanje sebe, zavirajočih dejavnikov in znakov nasilja nas usmerja pri strokovnem delu, in menim, da nas lahko vodi tudi k smotrnemu načrtovanju preventivnega ukrepanja. Osveščanje in poznavanje teme družinskega nasilja zagotovo povečuje senzibilnost strokovnjakinj za prepoznavanje otrok, ki so zanemarjeni, doživljajo stisko ali nasilje. Da bodo imele strokovne delavke dovolj ustreznih znanj, še preden bodo vstopile v razmerja in delo z otroki in starši, bi morali razmisliti o tem, da bi v učne programe srednjih šol in fakultet vključili več vsebin, ki obravnavajo tematiko nasilja v družini, in jih tako informirali o vseh vidikih zaščite otrok. Me-

Če strokovne delavke poznajo vsebino pravilnika za vzgojno-izobraževalne zavode, tudi pomeni, da so seznanjene s protokolom ravnanja in bodo otroku zagotovile jasen in usklajen sistem pomoči.

nim, da se kaže potreba zlasti po specialnih znanjih o pojavnosti nasilja v družini in da so potrebna intenzivna strokovna izobraževanja o nasilju nad otroki.

Zelo pomembno je sodelovanje med strokovnimi delavkami in svetovalno službo. V praksi so zelo redke skupne intervizije ali supervizije, ki pa jih mnogi avtorji navajajo kot nujni pogoj za kakovostno strokovno delo. Lahko bi jih organizirali v delovnem okolju, kadar bi se strokovnim delavcem porajala vprašanja, ki jih pri delu bremenijo, obenem pa bi samoevalvirali pedagoško delo.

Strokovne delavke bi lahko zagotovile informiranost otrok o njihovi pravici do odraščanja brez zlorab in brez nasilja z izvedbo dejavnosti na različnih kurikularnih področjih in v sklopu učnega programa.

Nasilje je javni, družbeni problem, ki zahteva spremembe na mikro, mezo in makro ravni, potrebna sta korektno medinstitucionalno sodelovanje in multidisciplinarni pristop na preventivnem in kurativnem področju. Vsi skupaj lahko dosežemo in zagotovimo otroku celosten razvoj, zaščitimo njegove pravice in koristi ter mu ponudimo pomoč. Pomembna je družbena zavest in zavedanje, da sleherni posameznik z lastnim zgledom prispeva k temu, da so nasilna dejanja družbeno nesprejemljiva in tudi kazniva. Prizadevati si moramo, da bodo nasilna dejanja preprečevana in obravnavana. Ne gre le za problem na ravni družine, temveč za družbeni problem, ki ga lahko dolgoročno zmanjšujemo in omejujemo s spodbujanjem ničelne tolerance do vseh oblik nasilja ter ustreznim ukrepanjem tako na zasebni kot na strokovni ravni.

Upam, da bodo podatki iz zapisanega prispevka vodili strokovnjakinje do spoznanj, na podlagi katerih si bodo lahko pomagale in se izognile oviram, če se bodo v prihodnje znašle v postopku obravnave suma nasilja. Moj namen je bil, da bi strokovne delavke v prihodnje

bolje razumele nasilje, da se bodo nanj odzivale hitro in učinkovito brez strahu in negotovosti.

8 Sklepni premislek

Ali smo strokovnjakinje močne ali šibke pri zaznavanju nasilja in dovolj učinkovite pri ukrepanju, ko so ogroženi otroci? Me nosimo odgovornost, da preprečimo nasilje in se vprašamo, kaj je potrebno za trajno rešitev. Najprej preprečimo nadaljevanje nasilja in zaščitimo žrtev in v nadaljevanju začnemo individualni projekt pomoči z družino, za družino, za nadaljevanje življenja brez nasilja. Družini dajemo pomoč in podporo pri okrevanju.

Strokovno delo pri zaznavanju in obravnavi nasilja je zgodba, ki se nadaljuje v sodelovanju vseh: otrok, star-

šev, vzgojiteljev, učiteljev, profesorjev, pedagogov, svetovalnih delavcev idr. Če bomo strokovnjakinje sledile smernicam in upoštevale zakonodajo, če bomo imele podporo in bomo dobro sodelovale z drugimi institucijami, otrokom zagotavljale ustrezno pomoč in izvajale preventivne programe, če bomo prek medijev osveščale javnost o problematiki nasilja, lahko v prihodnosti pričaku-

jemo kvalitetno obravnavo nasilja ali nenazadnje celo zmanjšanje števila otrok, ki so žrtve nasilja. Potrebne so informacije iz prakse, ki bodo pomagale pri dopolnjevanju ali izboljševanju zakonodaje.

Ob koncu bi rada opozorila še na dejstvo, da je nasilje tema, ki zahteva čas, izkušnje in sistematično delo. Ali se nasilje v družinskem okolju izvaja ali ne, je težko preveriti. Res je, da se v današnjem času o družinskem nasilju veliko govori in piše, počasi padajo tabuji in napisane je vedno več strokovne literature o različnih oblikah nasilja. A nasilje v družini še vedno prepogosto razumemo kot zasebno, družinsko zadevo. Četudi nam v vzgojnih ustanovah narava dela omogoča vpogled v družino otroka ali mladostnika, to še ne pomeni, da so

Ne gre le za problem na ravni družine, temveč za družbeni problem, ki ga lahko dolgoročno zmanjšujemo in omejujemo s spodbujanjem ničelne tolerance do vseh oblik nasilja ter ustreznim ukrepanjem tako na zasebni kot na strokovni ravni.

s tem odprte možnosti, da uvidimo, ali se izvaja nasilje v družini.

Ali je sploh mogoče v celoti doseči in uveljaviti ničelno toleranco do nasilja nad otroki, ki se dogaja v njihovem vsakdanjem življenju? Če nasilja in znakov ne zazna-

mo, se ne odzovemo nanje, jih ne prijavimo, smo soodgovorne, da otroci ostanejo brez pomoči, brez upanja, da se nasilje ne bo nadaljevalo ali stopnjevalo. Otroku lahko pomagamo z ustreznim ukrepanjem in pripomoremo k temu, da bo kljub izkušnji in doživljanju nasilja lahko živel kakovostno življenje v prihodnje. ■

9 Viri in literatura

Aničič, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. in Sušnik, A. (2015). *Nasilje nad otroki – strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*. Dostopno na <http://www.drustvo-dnk.si/> (19. 12. 2020).

Bezenšek Lalič, O. (2009). *Odzivanje socialnih delavk in delavcev na nasilje v družini*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.

Anderluh, M., Breclj Kobe, M., Cvetežar, I. S., Gregorič Kumperščak, H., Kocmur, M., Lokovšek, N. idr. (2015). *Strokovne smernice za obravnavo nasilja v družini pri izvajanju zdravstvene dejavnosti*. Dostopno na <http://www.prepoznajnasilje.si/docs/default-source/zakonodaja/strokovne-smernice-za-obravnavo-nasilja-v-dru%C5%BEini-pri-izvajanju-zdravstvene-dejavnosti.pdf?sfvrsn=0> (19. 12. 2020).

Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). *Psihologija družine : prispevek k razvidnosti družinske skupine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2007). *Soustvarjanje v družini, soustvarjanje družine : proti telesni kazni : starši v spoštljivem zavezništvu z otroki. Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja*. Ljubljana : Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Socialno delo z družino*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Jenšterle, L. (2019). *Vloga vrtca pri obravnavi nasilja v družini*. (Magistrsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Leskošek, V. (2000). Pomembnost medinstitucionalnega sodelovanja pri obravnavi spolnih zlorab. *Socialno delo, letnik 39, št. 3*, 191–205.

Mikuš Kos, A. (1993). Psihološke determinante dogajanja, ki sopogojujejo trpinčenje otrok in vplivajo na odzivanje strokovnjakov. V Imperl, F. (ur.), *Zbornik prispevkov delovne konference o delovanju in sodelovanju strokovnih služb na področju preprečevanja zlorab in zanemarjanja otrok*, str. 19–38. Ljubljana: Firis.

Milošević Arnold, V. in Postrak, M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.

Veselič, Š. (ur.), Horvat, D., Plaz, M. (2016). *Priročnik za delo z ženskami in otroki z izkušnjo nasilja : izdaja ob 25. obletnici delovanja Društva SOS telefon*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.

Zakonodaja

Kazenski zakonik (Uradni list RS, št. 50/12 – uradno prečiščeno besedilo, 6/16 – popr., 54/15, 38/16 in 27/17). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5050> (10. 1. 2021).

Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (Uradni list RS, št. 104/09). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9804> (10. 1. 2021).

Pravilnik o sodelovanju policije z drugimi organi in organizacijami pri odkrivanju in preprečevanju nasilja v družini (Uradni list RS, št. 25/10). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9886> (10. 1. 2021).

Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini (Uradni list RS, št. 31/09 in 42/17). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9598> (10. 1. 2021).

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (Uradni list RS, št. 16/08, 68/16 in 54/17 – ZSV-H). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5084> (10. 1. 2021).

Zapis o nasilju nad otrokom v skladu s pravilnikom o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode. <file:///C:/Users/Lorena/Downloads/2009-01-4667-p1.pdf> (10. 1. 2021).

Odraščanje v rejniški družini – samopredstavitev

Growing up in a Foster Family – Presentation of a Personal Experience

40

Katarina Filipič

Osnovna šola dr. Ivana Korošca Borovnica

Izvleček

Ključne besede:

družina, rejniška družina, biološki starši.

Življenje v rejniški družini je lahko prijetno, polno pozitivnih doživetij, lahko pa tudi nefunkcionalno, polno strahu, hrepenenja po sprejetosti in za otroka lahko težka izkušnja. Namen raziskave je ugotoviti, kaj lahko otroku daje rejniška družina, česar primarna družina ne zmore. S pomočjo hermenevtične argumentacije – na podlagi samopredstavitve bom ugotavljala, kako mladostnik, ki je v rejništvu, dojema rejniško družino kot nadomestno družino, in kaj mu je ta dala, česar ni dobil v matični družini.

Abstract

Keywords:

family, foster family, biological parents.

Life in a foster family can be pleasant, full of positive experiences, or it can be dysfunctional, full of fear, of a longing to be accepted, and can represent a difficult experience for the child. The purpose of the research is to determine what a foster family can provide to a child, which the primary family cannot. By means of hermeneutic argumentation – based on a presentation of a personal experience – we will determine how an adolescent in foster care perceives his foster family as a substitute family, and what it offers him that his biological family did not.

Uvod

Svetovalni delavci se vsak dan srečujemo s širokim naborom težav, ki jih imajo otroci, starši, strokovni delavci in vsi, ki so vključeni v otrokov razvoj, vzgojo in izobraževanje. Velikokrat je kljub prizadevanju težko najti učinkovite metode in pristope ter se boriti z vsemi izzivi, pred katere smo postavljeni. Tako sem se tudi sama znašla pred velikim izzivom, in sicer načrtovanjem pomoči otroku, ki odrasča v rejniški družini in se

srečuje z vprašanji, ki se porajajo mladostnikom v procesu odraščanja.

Mladostnik je bil pripravljen govoriti o svojem življenju in odnosih z družinskimi člani. Z biološko mamo ima stike, sicer so redki in zgolj formalni. Od rojstva je v rejniški družini.

Trenutno se spopada z vprašanji, ki so glede na njegova leta pomembna za oblikovanje samopodobe, identitete in samozvesti. Je v letih, ko poleg spodbude potrebuje

dodatno pomoč za razjasnitev svoje preteklosti in načrtovanje svoje prihodnosti.

Na podlagi pogovora sem poskusila razjasniti mladostnikove trenutne težave ter oblikovati diagnostično oceno in smernice za izdelavo načrta pomoči. Za lažje razumevanje njegovega doživljanja samega sebe in sveta, ki ga obkroža, sem uporabljala rekonstruktivno-razlagalni ocenjevalni pristop.

Vsa imena, ki se pojavljajo v prispevku, so izmišljena.

Družina

Najpomembnejši prostor za zdrav posameznikov razvoj je družina.

»Družino tvorijo dva ali več posameznikov, ki so v interakciji, imajo skupne motive in cilje; povezujejo jih skupna pravila, norme in vrednote; odnose v njej odraža in določa relativno trajna struktura moči in vodenja; izoblikuje se relativno trajna mreža komunikacije ter statusov in vlog posameznih družinskih članov; definirajo se vloge glede na delitev dela; razločijo se čustveni odnosi med člani.« (Čačinovič Vogrinčič, 2006, str. 130)

Tomori (1994, str. 5) navaja, da lahko človek v družini doživi največja veselja in najbolj boleča razočaranja. V družini je človek deležen najnežnejše skrbi in nege, hkrati pa tudi najtrših zahtev. Od nje dobi dragocena darila in v njej doživi najhujše izgube. Mnoge družine v življenju rešuje, a marsikoga tudi uniči. Od družine so odvisne prve posameznikove vrednostne ocene sebe kot samostojnega človeškega bitja in prve prestave o vrednotah sploh.

Družina torej ni pomembna le za otroka v njegovem razvojnem obdobju. Svojo družino nosi v sebi vsakdo, ne glede na starost, obdobje zrelosti ali življenjske razmere (Tomori, 1994, str. 11–12).

Nadomestna oziroma rejniška družina

Rejništvo je posebna oblika varstva otrok, ki jim je potrebna oskrba in vzgoja pri osebah, ki niso njihovi starši (Tomec in Hudobivnik, 2012, str. 66).

Otrok v rejništvu živi med dvema družinama, potuje od ene do druge in nazaj. Potrebuje prostor za premislek in preverjanje resničnosti, da lahko pove, kdo je, kaj si želi, kaj misli, čuti, kako se vidi in razume v odnosu z obema družinama (Čačinovič Vogrinčič, 2006).

Rejništvo je posebna oblika varstva otrok, ki jim je potrebna oskrba in vzgoja pri osebah, ki niso njihovi starši.

Zakon o izvajanju rejniške dejavnosti v Republiki Sloveniji (ZIRD) (Uradni list RS št. 110/2002) v prvem odstavku 2. člena opredeljuje rejništvo kot posebno obliko varstva otrok, ki so nameščeni v rejniško družino na podlagi zakona, ki ureja

družinska razmerja, ali drugega zakona, in je namenjeno otrokom, ki začasno ne morejo prebivati v biološki družini. Sistem rejništva je odgovornost države, da otroku, ki iz različnih razlogov začasno ne more živeti pri svojih starših, najde družino, v kateri bo pridobil pozitivno družinsko izkušnjo. Temeljne psihološke pravice otroka je najlažje zagotoviti v družini, ki je za otroka varna in razvidna.

Obstajajo še nekatere opredelitve rejništva, kot so kratkotrajna namestitve, delo v projektni skupini, ukrep pomoči, ki otroku omogoči uspešno samorealizacijo in razvoj različnih sposobnosti, ter na koncu še rejništvo kot socialnovarstvena storitev Republike Slovenije. V

jedru vsega tega pa je bistveno, da se otroku omogočijo zdrava rast, skladen osebni razvoj in izobraževanje pri ljudeh, ki niso otrokovi starši, saj biološki tega niso zmogli (Cvetko idr., 2011, str. 245).

V jedru vsega tega pa je bistveno, da se otroku omogočijo zdrava rast, skladen osebni razvoj in izobraževanje pri ljudeh, ki niso otrokovi starši, saj biološki tega niso zmogli.

Odraščanje v rejniški družini

Doživljanje rejniškega položaja se pri otrocih razlikuje glede na razvojno obdobje, v katerem so nameščeni v rejništvo.

Tako recimo otroci, ki so v oskrbo dani drugim staršem že ob rojstvu, z nadomestnimi starši razvijejo običajen odnos otrok – starši. Travmatski dogodki iz zgodnjega otroštva imajo dolgoročne posledice, otroci, ki so nameščeni v rejništvo, pa v tem obdobju še ne morejo razumeti povezave z matično družino. V tem obdobju največjo potrebo otroka predstavljata psihična in fizična varnost in zanesljivost.

Zelo pomembno je, da vemo, da v tem obdobju otroci niso sposobni vzdrževati pozitivnih čustvenih vezi z različnimi osebami, ki med seboj nimajo odnosov oziroma so celo sovražne druga drugi. Ta podatek se kaže kot ključen pri otrocih v rejništvu, saj rejnike spodbuja k temu, da z matično družino vzpostavijo neki določen odnos, prek katerega vzdržujejo stik med otrokom in biološko

družino. Otroci se krvnega sorodstva začnejo zavedati pri sedmih oziroma osmih letih. Do tega obdobja imajo za svojo družino tisto, s katero živijo. Od devetega leta do adolescence se začnejo pojavljati naslednje značilnosti (Križnik Novšak, 2008, str. 27):

- Otroci ne želijo biti izpostavljeni, želijo biti običajni, kot drugi.
- Dejstvo, da ne živijo z biološkimi starši, pomeni, da so drugačni, s tega vidika ima to zanje negativen pomen.
- V emocionalnem pomenu se zavedajo, da so izgubili svoje biološke starše, in začutijo gensko povezanost z biološko družino.
- Žalost se občasno kaže z zmedenostjo, občasno potrlostjo, socialnim umikom ter občasnimi izbruhi frustracij in jeze.

”

V času adolescence se oblikuje identiteta, kar vključuje fizično identiteto, ki je povezana predvsem z biološko družino, saj vključuje telesno pojavo, zdravje in telesno zrelost, medtem ko je z rejniško družino povezan predvsem socialni del identitete, ki se nanaša na odnose z drugimi.

- Dejstvo, da ne živijo v biološki družini, je pogosto spremljano z občutkom zavrnitve.
- Otroci, ki se doživljajo zavrnjene ali zapuščene, so navadno jezni na starše, otroci, ki se doživljajo ukradene biološkemu staršu, so jezni na rejniško družino, tisti, ki za nastalo situacijo krivijo sebe, tudi jezo obrnejo nase.

Strokovnjaki govorijo o različnih vzgojnih obdobjih v razvoju vsakega otroka.

(Uhlendorf, 1999, str. 450) poudarja, da lahko razvojne procese opišemo kot obvladovanje vrste razvojnih

nalog, ki slonijo druga na drugi in so med seboj tesno povezane. Na ta način lahko v posameznikovem razvoju prepoznamo razvojne faze, ki jih označujejo kvalitativno različne razvojne naloge in zahteve, ki si kakor sekvence sledijo v posamezni razvojni dobi.

V času adolescence se oblikuje identiteta, kar vključuje fizično identiteto, ki je povezana predvsem z biološko družino, saj vključuje telesno pojavo, zdrav-

je in telesno zrelost, medtem ko je z rejniško družino povezan predvsem socialni del identitete, ki se nanaša na odnose z drugimi. (Križnik Novšak, 2008, str. 27)

Diagnostična ocena in načrtovanje vzgojne pomoči

Uhlendorf (1999, str. 448, 449) navaja, da gre pri »socialno-pedagoški diagnostiki« za sistematičen pristop k razumevanju življenjskega položaja posameznika ali skupine z namenom, da bi nam to sistematično razumevanje omogočilo načrtovanje, prognozo in izboljšanje življenjskega položaja.

Glavna cilja, ki ju zasledujemo s socialno-pedagoško diagnostiko, sta čim bolj natančen, verodostojen opis življenjskega položaja in razvojnih možnosti mladost-

nika ter na tem zasnovanih pedagoških ukrepov, intervencij, posegov, procesov in interakcij oziroma oblikovanje »socialno-pedagoškega prostora«.

Omeniti moramo, da sodijo socialno-pedagoške intervencije v biografske procese in vplivajo na otroke in mladostnike. Pri njih se srečujemo z različnimi izjavami, nejasnimi razlagami, zakritimi namigi ali pa dolgimi zgodbami, v katerih mladostniki opisujejo svoja doživljanja življenjskih situacij.

Nölke (1999, str. 427) poudarja, da so za zaupno sodelovanje med vzgojiteljem in mladostnikom osrednjega pomena vzgojiteljeve sposobnosti razumevanja in razlaganja življenjskih zgodb ter senzibilno ravnanje z biografskimi informacijami.

Biografsko-narativni intervju je primeren za razumevanje skritih pomenskih struktur in njihovega biografskega vpliva. V tem postopku je treba mladostniku dati kolikor je le mogoče široko svobodo pri pripovedovanju.

Koraki, po katerih vrednotimo narativni intervju po Nölke (1999, str. 430), so:

- Najprej se usmerimo k *analizi prvega stika* in poteku ter ozadju, v katerem je potekal narativni intervju.
- Naslednji korak v rekonstrukciji posameznega primera je *analiza objektivnih biografskih ali družinsko-biografskih podatkov*. Pri tem izhajamo iz trenutnega psihosocialnega položaja osebe in na to navežemo ostale biografske podatke.

Tako analiza objektivnih podatkov kakor analiza celotnega intervjuja potekata po načelu postopka *objektivne hermenevtike*. Objektivno strukturo posameznega primera analitično razlikujemo od samopodobe (samoprezentacije) osebe ali socialne podobe, ki bo rekonstruirana kot primer. Ob tem je tudi samopodoba osebe ali socialnega sistema (organizacije) del rekonstruirane strukture primera.

- Naslednja stopnja je *analitična abstrakcija*, v kateri sistematiziramo za posameznika dominantno strukturo biografskega procesa.
- Z analizo *dominantnih dogodkov* in izkustvenih potekov začnemo v nadaljnjem koraku »luščiti« posamezniku lastne vzorce razlage.

- V nadaljevanju povzamemo *osrednje vzorce ravnanja in doživljanja*.
- Na koncu skušamo uvrstiti posameznikovo biografijo (s kontrastiranjem in primerjanjem) znotraj *tipološke skupine*.

Zapis diagnostične ocene na temelju samoprezentacije – primer Luka

Izbor izjav – Luka o sebi

Preteklost: »Mama pravi, da se nisem veliko jokalo, ne vem glih ne vem kolk, jaz to pol pozabim. Tako je najboljš.«

Sedanjest (pogovor z biološko mamo): »Bolj malo, ona ima veliko dela, kuha, pa to. Pa tud ne ve, kaj bi rekla. Tud ona ima tremo; (zanima ga) pa to recimo za očeta, pa to, zakaj se večkrat ne vidimo, pa to, sam, ko ne vem, kaj bi ona rekla; mogoče bi jo moral bol vprašat pač zaradi tega, ker ona verjetno več ve kot moja rejniška mama. Ja, recimo, da ko pokliče, sam vpraša za ocene, ena minutka in to je to. Zato jaz ne kličem več. Pa to, da nič ne pove. Ona ima tremo, kot jaz. Ne ve, kaj bi povedla, tako kot jaz. (šola) Rad bi šel kam drugam, nekaj smo se menil za waldorfsko šolo, pa ni bilo prositorja; sam da jih v življenju ne vidim, pa bo vse v redu.« (sošolce)

Prihodnost: Rad bi večkrat šel k njim na obisk, »ne glih sam za počitnice, lahko tud za vikend« (k biološki mami); rad bi imel svojo sobo pri njih; rad bi izvedel več o preteklosti, očetu. Rad bi bil bolj samostojen, rad bi zamenjal šolo.«

Odnosi z biološko mamo

Preteklost: V rejniški družini je od štirinajstega dneva. Včasih je mamo večkrat poklical po telefonu. Zdaj ne več. Dogajanja v preteklosti: »Ne vem. Jaz to pol pozabim. Tako je najboljš.«

Sedanjest: V stiku z mamo je po telefonu. Redko hodi na obisk. Ima polbrata Bora in polsestro Majo.

Odnos z njima: Ko je pri njih, se počuti »ful dobro«, »z Majo in Borom skoz neki delamo v bistvu, igramo se vse možno, nikoli pač ni dolgčas«. *Moti ga:* »Ja, Maja in Bor imata vsak svojo sobo in računalnik, svoje stvari, jaz sem tku mal, ne vem, kam bi se dal. Pa to mogoče, pač k se tolk časa ne vidmo, pa je spet mal treme, pol pa mine, sam na začetku tko mal.«

Odnos z mamo: Malo se pogovarjata. »Pogovarjava se bolj malo, ona ima veliko dela, kuha, pa to. Pa tud ne ve, kaj bi rekla. Tud ona ima tremo.« Spominja se, kako ona kuha, in pravi: »Ja, ful dobr kuha. Ko ona kuha, vsa hrana dobro diši in vsak vonj ima še en vonj.« (tišina)

Počutje: »Men se zdi, da dost stvari še ne vem. Tko pač, tko tko ne vem, pač vsega po malem. Mogoče bi jo moral bol vprašat pač zarad tega, ker ona verjetno več ve kot moja rejniška mami. Sam sem pa tudi že mami povedal, da se pa ne upam vprašat.« Vprašal bi jo rad »recimo za očeta, pa to, zakaj se večkrat ne vidimo, pa to, sam, ko ne vem, kaj bi ona rekla.« *Moti ga,* da »ko pokliče, sam vpraša za ocene, ena minutka in to je to. Pa to, da nič ne pove. Ona ima tremo kot jaz. Ne ve, kaj bi povedla, tako kot jaz.«

Prihodnost: Rad bi večkrat šel k njim na obisk: »Ne glih sam za počitnice, lahko tud za vikend.« Rad bi imel svojo sobo pri njih. Rad bi izvedel več o preteklosti, očetu.

Odnos z rejniško družino

Preteklost: »Z mamo sem se vedno pogovarjal in to. Ona mi je vse povedala. Očetu pomagam v delavnici. Tako je že od malega.« »Mama in oči sta mi kupila kolo prejšnje leto.« *Potovanja:* »V Turčijo smo šli z avionom, z ladjo smo šli od Benetk do Splita.«

Sedanjest

Odnos s starši: »Očetu pomagam v delavnici. Mami pomagam piškote delat, košare pa sama naredi.« *Pomoč pri učenju:* Mami, ona je večinoma zraven, lepo razlaga, ampak je ful stroga. Vedno pravi, uči se sam, potem te bom pa vprašala. Men gre to ful na živce, vprašala! Zakaj bi me vprašala, sej se bom učil.«

Odnos z ostalimi v hiši: »Ja, uredu, če tko, če se nardi tko, da se igramo al pa kej tazga, je uredu, včasih se skregamo, tko k vsak normaln človek.« *Najbolj se razu-*

me »mogoče s sinom od Igorja, pač Dorjan tud, pač sicer je mlajši, ampak pač tud tko naučil me je na primer kej košarko igrat al pa kej tazga, ker pač Igor je košar kar in pač je že dostikrat kej pokazu al pa kej tazga.«

Počutje: »Dobro. Samo včasih mi je mogoče malo dolgčas, ker je pač vedno eno in isto, ker bi se še s kom drugim dobil, ne samo z domačimi.«

Prihodnost

»Rad bi ostal v tej družini, itak, tu sem celo življenje. Uno niti ne poznam dobro. Vprašanje je, kako bi se razumeli, če bi bili skup vsak dan.«

Odnosi z vrstniki

Preteklost: »Na prejšnji šoli je bilo drugač. Ni bilo tega kot tu.«

Sedanjest: *Počutje* »slabo. Sošolci me ne sprejmejo.« *Odnosi s sošolci:* »Nekaj se je v drugem razredu zgodil in zdej kot eno maščevanje že od drugega do zdej, do šestega. Je skoz neki! Ja, saj še sam ne vem, kaj je sploh takrat bilo. Jaz to pozabim. Veliko otrok, ki pride iz drugih šol, ima težave, ker kot da jih ne sprejmejo že v osnovi. Se pa sproti malo maščujemo, če kdo komu kaj reče. Včasih tudi kaj dobr naredimo, ampak ne glih s prijateljstvom, ampak da se kej organiziramo, ne pa za prijateljstvo. Če se začne nekdo tepst, večina sošolcev potem to spodbuja. Sam da jih v življenju ne vidim, pa bo vse v redu.«

Prihodnost: »Rad bi šel kam drugam. Se mi zdi, da bi mi dali priložnost tam, tukaj pa mi je ne dajo.« Želja: »Da imam veliko prijateljev in se dobro razumemo.«

Odnosi z učitelji

Sedanjest: »Učiteljica pa tud nič ne naredi. Tud če mi pa enkrat reče, povej men, če ji pa povem, pa nič ne naredi. Na primer oni naredijo samo tisto, k je res hudo, na primer zdej trije moji sošolci so skakali sošolki po torbi, ker je imela notri mleko, ki se je razlilo in je imela mleko po zvezkih in torbi. In so dobili vzgojni ukrep pomagati čistilkam, in zdej pač ...« *Slabe izkušnje:* »Enkrat so mi na hodniku jemali stvari iz torbe, potem sem učitelju povedal. Pol se pa obrnilo tako, da sem jaz bil kriv. Saj glih to govorim, kaj mi učitelji pravijo, oni mi govorijo, naj jim povem, če jim pa povem, je pa

sranje pol. Drug dan pa kot da bi se pozabil, pa se spet nadaljuje nekaj.«

Pričakovanja od učiteljev v prihodnosti: »Ja, bi vidu rad, sam zdej ne vem, al bodo pač učitelji, ki mi nonstop govorijo, naj jim grem povedat, potem kaj naredil al ne.«

Odnos do sebe

Preteklost: »Mama pravi, da se nisem veliko jokal, samo če sem dobil kakšno injekcijo. Sam men se zdi, da dost stvari še ne vem.« *Stvari, ki so se dogajale v preteklosti:* »Ne vem. Jaz to pol pozabim. Tako je najboljš.«

Sedanjest: »Ful rad igram košarko, ma vse igre z žogo.

Tud kolo rad peljem. Mama in oči sta mi ga kupila prejšnje leto in se furam okrog. Rad delam sladice. Vedno mami pomagam piškote delat, košare pa sama naredi. Pa še za živali skrbim. Ne vem, mami pravi, da se ne znam pohvalit. Ja, to je res, to je slaba lastnost.« Šolske obveznosti: »Včasih se mi res ne da in dobim slabe ocene.« *Prijatelji med sošolci:* »Tko prav v mojem razredu? Ne! V šoli je pa edin še bratranc, pa to.«

Prihodnost: Rad bi bil bolj samostojen, rad bi naredil kuharski tečaj, rad bi se učil jezike in potoval, rad bi zamenjal šolo.

Poskus diagnostične ocene s hermenevitično argumentacijo in smernicami za individualni načrt pomoči na podlagi samopredstavitve

Po pogovoru z Lukom ugotavljam, da so težave, ki se pojavljajo, vezane za odnose z biološko mamo (»Pogovarjava se bolj malo, ona ima veliko dela, kuha, pa to. Pa tut ne ve, kaj bi rekla. Tut ona ima tremo; men se zdi, da dost stvari še ne vem; mogoče bi jo moral bol vprašat, pač zarad tega, ker ona verjetno več ve kot

moja rejniška mami; vprašal bi jo rad,; recimo za očeta, pa to, zakaj se večkrat ne vidimo, pa to, sam, ko ne vem, kaj bi ona rekla; ko pokliče, sam vpraša za ocene, ena minutka in to je to. Pa to, da nič ne pove. Ona ima tremo, kot jaz. Ne ve, kaj bi povedla, tako kot jaz.«) Njegova čustva so kontradiktorna. Po eni strani jo obsoja, ker kliče samo zaradi ocen in ker se ne videvajo pogosteje in ker nič ne pove. Po drugi strani jo takoj opraviči. Da veliko dela, da ima tremo kot on in da ne ve, kaj bi povedala. Mamo idealizira in se z njo indentificira (»Ja, ful dobr kuha. Ko ona kuha, vsa hrana dobro diši in vsak vonj ima še en vonj; Ima tremo, tako kot jaz, ne ve, kaj bi povedala.«).

”
Za lažje vključevanje v skupino bodo pomagale socialne zgodbe. S to metodo poskušamo mladostniku na primeren način pojasniti vzroke in posledice določenih socialnih situacij.

Odnos z polbratom in polsestro ga še bolj zmede in še dodatno poglobi njegovo nerazrešeno situacijo. Po eni strani jih ima rad in jih idealizira (pri njih se počuti »ful dobro«, »z Majo in Borom skoz neki delamo v bistvu, igramo se vse možno, nikoli pač ni dolgčas«). Po drugi strani jim zavida (»Maja in Bor

imata vsak svojo sobo in računalnik, svoje stvari, jaz sem tku mal, ne vem, kam bi se dal.«). Tako kot mamo tudi njiju idealizira in se z njima indentificira. (»Rad bi imel svojo sobo pri njih«).

Luka se boji resnice in soočanja z njo. Jasno mu je, da nekaj ni v redu, vendar to potlači (»Ne vem. Jaz to pol pozabim. Tako je najboljš.«). S preteklostjo se sooča tako, da pozabi na dogajanja in mu je lažje.

Ta nerazrešeni odnos se je prenesel tudi na odnose z vrstniki. Tisto, kar podzavestno čuti pri biološki mami, je prenesel na odnose z vrstniki (»Sošolci me ne sprejmejo; nekaj se je v drugem razredu zgodil in zdej kot eno maščevanje že od drugega do zdej do šestega. Je skoz neki! Ja, saj še sam ne vem, kaj je sploh takrat bilo. Jaz to pozabim.«). Odnos doživlja kot nesprejemanje in se ponovno zateka v tlačenje, potiskanje čustev vase.

Iz teh dveh relacij se je pri Luki razvila potreba po begu iz realnosti. To pokaže, ko razlaga o rejniški družini. Ko opisuje rejniško družino, poudari: »Dobro. Samo

včasih mi je mogoče malo dolgčas, ker je pač vedno eno in isto, ker bi se še s kom drugim dobil, ne samo z domačimi.« Ko pa govori o obisku biološke mame in polbrata ter polsestre, reče, da je pri njih »ful dobro; nikoli pač ni dolgčas«. Zdi se mu, da je nekje drugje zagotovo bolje, in idealizira nekaj, kar ne obstaja.

Ravno tako je v odnosu z vrstniki. Ko opiše prejšnjo šolo, na kateri je bil eno leto, izpostavi: »Na prejšnji šoli je bilo drugač. Ni bilo tega, kot tu.« Za sedanje sošolce meni: »Sam da jih v življenju ne vidim, pa bo vse v redu,« čeprav ko opisuje situacije, sebe ne izključuje iz njih (»Se pa sproti malo maščujemo, če kdo komu kaj reče.«) Opazna je odsotnost samokritike. Nima izgrajenega položaja sebe v odnosu z vrstniki, ravno tako kot ne najde svojega položaja v biološki družini.

Nekritičnost se kaže tudi v odnosu do rejniške mame. Najprej navaja, da bi rad bil bolj samostojen: »Vedno pravi (rejniška mami), uči se sam, potem te bom pa vprašala. Men gre to ful na živce, vprašala! Zakaj bi me vprašala, sej se bom učil.« Potem pa, če ga ne kontrolira, dobi slabe ocene.

Izpostavljene življenjske teme in pomeni, ki jih mladostnik aktualizira, me navajajo, da socialnopedagoške intervencije usmerjam zlasti v njegov odnos do biološke mame, da ga podprem v izražanju čustev (namesto »jaz to pol pozabim« »mal mam tremo na začetku, pol pa mine«).

Za lažje vključevanje v skupino bodo pomagale socialne zgodbe. S to metodo poskušamo mladostniku na primeren način pojasniti vzroke in posledice določenih socialnih situacij. Na ta način se razvija predvsem razumevanje socialnih situacij. Ravno tako se uči komunikacijskih tehnik izražanja čustev.

Prav tako bo potrebno dodatno svetovanje otroku, delo z mamo in učitelji.

Intervencije je treba usmeriti v podporo njegovih močnih področij: šport (Ful rad igram košarko, ma vse igre z žogo; tud kolo rad peljem), interesi (rad delam sladi-

ce, jeziki), dobremu kontaktu s polbratom in polsestro ter bratrance.

Konkreten cilj, ki si ga lahko zastavimo, je, da bo izboljšal stik z biološko mamo, da se bo naučil z njo komunicirati, jo vprašati vse, kar ga zanima. Drug konkretni cilj, ki si ga lahko zastavimo, je ozaveščanje o položaju v vrstniški družbi, načinu komuniciranja, dajanju povratnih informacij in prevzemanju odgovornosti za lastno vedenje.

Oporne točke lahko iščemo v rejniški družini. Pri njej dobi vse, kar potrebuje. Starša skrbita zanj, ga imata

rada in ga sprejemata. Pri njiju ima varnost, dom, potovanja, skrb in podporo. Želita, da se dobro počuti in da gre po pravi poti v življenju. Luka se tega zaveda in kljub idealiziranju in stremenju k nečemu drugačnemu in boljšemu na vprašanje, kje bi raje živel, odgovori: »Rad

bi ostal v tej družini, itak, tu sem celo življenje. Uno niti ne poznam dobro. Vprašanje je, kako bi se razumeli, če bi bili skup vsak dan.«

Pri diagnostični oceni in intervencijah sem bila v dilemi glede njegove želje o zamenjavi šole, zato sem to področje opustila in se osredotočila na druge stari. Menim, da je treba počakati z zamenjavo šole in začeti reševati probleme, ki so povzročili to željo. Brez rešitve trenutnih težav je možnost, da bi se enaki problemi pojavili tudi v drugem okolju in pri drugih vrstnikih.

Obravnava vzrokov, ki so pripeljali do kontradiktornih čustev in želja, je dolgotrajnejši proces, zato je potrebna psihoterapevtska obravnava za razjasnitev preteklosti in pomoč pri oblikovanju identitete.

Sklepne misli

V življenju se zgodi mnogo prijetnih, pa tudi neprijetnih stvari. Neprijetne stvari hitro pozabimo, čeprav pustijo bolečino, ki čez čas otopi. Ljudje stopamo v življenje in njegove vedno nove preizkušnje z različnimi močmi in slabostmi.

Svetovalni delavec v šoli ima pomembno vlogo pri svetovanju in podpori vsem vpletenim v rejništvo.

Žal pa rojstvo otroka ni za vse družine srečen dogodek. Kadar družine nimajo urejenih življenjski razmer, jim je otrok običajno v breme.

Bistvo vsakega rejništva je vzpostaviti odnos, ki bo otroku dopolnil odnos z njegovimi starši tam, kjer so ti pustili praznino in rane, ki jih niso znali ali zmogli zapolniti in ublažiti.

Svetovalni delavec v šoli ima pomembno vlogo pri svetovanju in podpori vsem vpletenim v rejništvo. Staršem bi lahko svetoval, jih podpiral in jim ponudil strokovno pomoč pri izboljšanju njihovega statusa, da bi se otrok sčasoma lahko vrnil k njim. Rejnikom pa bi lahko svetoval pri vzgojni problematiki.

Vloga svetovalnega delavca bi morala biti povezovalna: treba bi bilo posredovati med vsemi vpletenimi v rejništvo, saj se med njim velikokrat pojavljajo nesoglasja ter posledično slabše sodelovanje.

Otroci so naše naravno bogastvo in največja naloga v življenju. Vsak otrok hrepeni po tem, da bi bil sprejet, želen in ljubljen. Prav tako potrebuje starše, ob katerih se počuti varno. Najosnovnejša otrokova potreba je potreba po varnosti. Bolj ko se otrok počuti varno, bolje se razvija. ■

Viri in literatura

Cvetko, E., Ferlin, A., Lah, T., Mikša, L. in Pucelj, Š. (2011). Socialni pedagog in rejništvo. *Socialna pedagogika* 15, št. 3, str. 243–266.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družino. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.*

Križnik Novšak, A. (2008). Doživljanje otrok in mladostnikov v rejništvu. *Kaljenje, Bilten skupnosti CSD Slovenije*, št. 11, str. 18–35.

Nölke, E. (1999). Rekonstruktivna hermenevtična analiza biografij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika*, 3(4), str. 425–444.

Tomec, M., in Hudobivnik, T. (2012). Priprava otroka in družine, ki izvaja rejniško dejavnost, na rejništvo. *Kaljenje, Bilten skupnosti CSD Slovenije*, št. 11, str. 65–79.

Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.

Uhlendorf, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči, *Socialna pedagogika*, 1999 vol. 3, št. 4, str. 445–459.

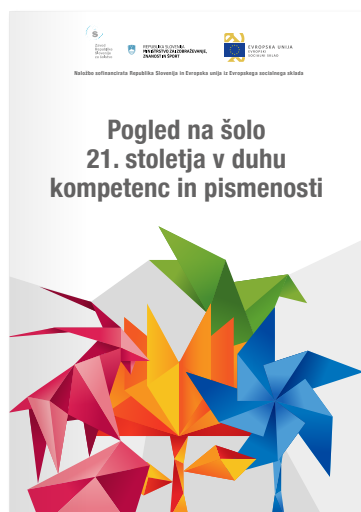
Zakon o izvajanju rejniške dejavnosti v Republiki Sloveniji (ZIRD). Uradni list RS št. 110/2002 27. novembra 2002. Dostopno na <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3400> (2. 12. 2020).

Izdane publikacije v projektu

POGUM

Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje
prožnega prehajanja med izobraževanjem in
okoljem v osnovnih šolah

POdjetnost **G**radnik za **U**panja **M**ladih



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD

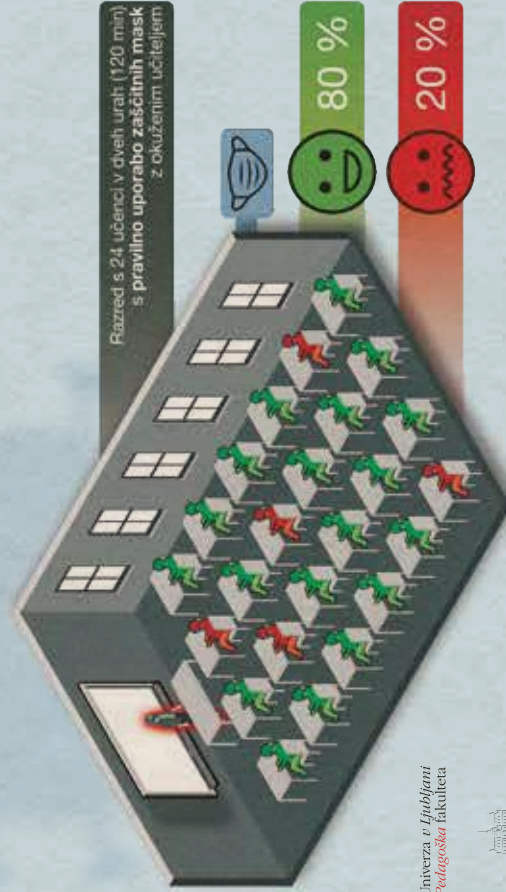
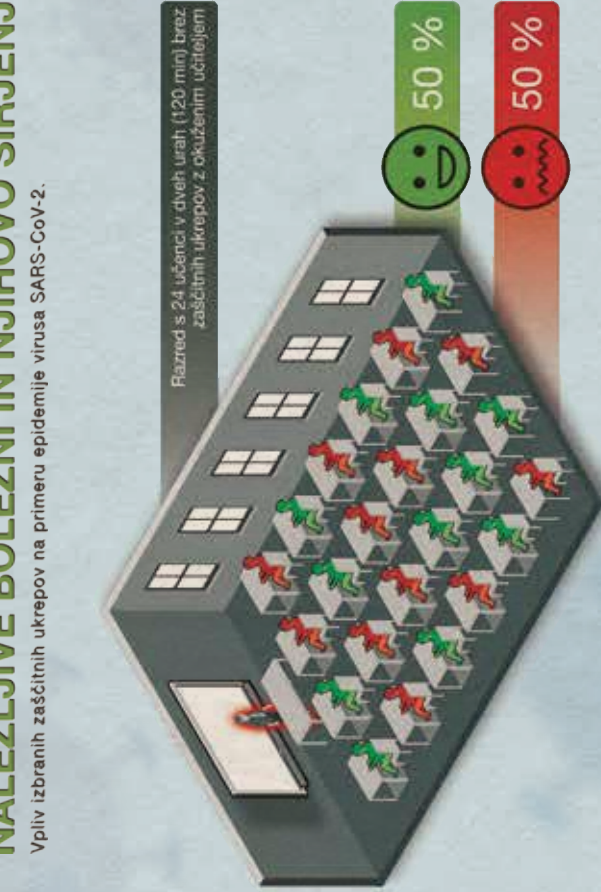
Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada



www.zrss.si/digitalna-bralnica/pogum-in-podvig

NALEZLJIVE BOLEZNI IN NJIHOVO ŠIRJENJE V RAZREDU

Vpliv izbranih zaščitnih ukrepov na primeru epidemije virusa SARS-CoV-2.



Šole prispevajo približno **6%** izbruhov virusa SARS-CoV-19.

Prenos virusa je **različen**, glede na prenašalca/ko - učitelj/ica oz. učenec/ka.

Možnost prenosa okužbe lahko močno zmanjšamo z **rednim prežračevanjem prostorov in pravilnim nošenjem zaščitnih obraznih mask.**

